

Hovedkontoret i DSB

- en lærende organisasjon?



Masteroppgave i Samfunnssikkerhet
Universitetet i Stavanger
MSAMAS januar 2013
Elisabeth Tyskerud

Oppgaveskjema

Universitetet i Stavanger
Mastergradsstudium i samfunnssikkerhet
MSAMAS

Masteroppgave	
Semester	Høst 2012
Forfatter	Elisabeth Tyskerud
Veileder	Bjørn Ivar Kruke
Tittel på masteroppgave	Hovedkontoret i DSB - en lærende organisasjon?
Emneord	Læring, læring i organisasjoner, lærende organisasjoner, erfaringslæring, læringsmessig organisering
Sidetall	116, inklusive vedlegg 123
Sted/dato	Tønsberg 14. januar 2013

Sammendrag

Direktoratet for samfunnsikkerhet og beredskap (DSB) skal ha et helhetsperspektiv på sikkerhetsutfordringene i et komplekst samfunn i rask endringstakt. DSBs samfunnsoppdrag og oppgaver stiller krav til at organisasjonen er i stand til å forstå et samfunn i forandring, har høy faglig kompetanse og evne til nytenkning. Direktoratets kompetanseorganisasjon skal kjennetegnes ved høyt kvalifiserte medarbeidere som gjennom sitt arbeid bidrar til at DSB er i en kontinuerlig kompetanseutviklingsprosess. DSB har utviklet strategier for læring og kompetanseutvikling i organisasjonen, og DSB har ambisjon om å være en lærende organisasjon.

Læring i organisasjoner skjer både på individnivå og organisasjonsnivå. På individnivå får det enkelte individ ny kunnskap og ideer om hvordan ting kan gjøres bedre, og det enkelte individ analyserer sine erfaringer. Den nye kunnskapen formidles til andre i organisasjonen, og man blir kollektivt enige om å endre praksis. Organisasjonens praksis endres, og det vil den også gjøre videre, som en konsekvens av at medarbeidere i organisasjonen får ny kunnskap og erfaring. Det er en forutsetning for organisatorisk læring at individuell læring finner sted, men individuell læring er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for at det skjer læring i organisasjoner. Organisasjonslæring handler om de prosesser som fører til kunnskap som etter hvert nedfelles i organisasjonen selv. Det er når læringsresultatet blir en del av organisasjonen på en slik måte at det blir retningsgivende for senere handlinger, at vi snakker om organisasjonslæring.

Lærende organisasjoner kjennetegnes av kontinuerlig endring gjennom læring. I lærende organisasjoner er mulighetene for læring gode, og mulighetene utnyttes av medarbeiderne. Lærende organisasjoner innhenter ny kunnskap, analyserer kunnskapen og ser hvilken relevans den nye kunnskapen har. I lærende organisasjoner overføres kunnskap raskt og effektivt gjennom hele organisasjonen. Lærende organisasjoner nyttiggjør ny kunnskap og er dyktige på å lære av egne og andres erfaringer. Lærende organisasjoner passer på at endringer skjer etter en konkret og bevisst plan, og ikke ved tilfeldigheter.

DSB er en kunnskapsorganisasjon. Det er mange og gode muligheter for læring og utvikling ved hovedkontoret i DSB, og det er opp til den enkelte medarbeider å benytte mulighetene. DSB innhenter mye kunnskap gjennom daglig arbeid, men har et forbedringspotensial når det gjelder å sammenstille og analysere kunnskapen som finnes i organisasjonen. Læringspunkter som er avdekket og dokumentert gjennom evalueringsprosesser følges ikke alltid opp på organisasjonsnivå. Å lære av erfaring er en utfordring for de fleste organisasjoner, og systematisk erfaringslæring er et forbedringspotensial også i DSB.

Forord

Denne oppgaven representerer avslutningen av en disiplinbasert mastergrad i samfunnssikkerhet ved Universitetet i Stavanger. Jeg er opprinnelig utdannet lærer, og har store deler av mitt yrkesaktive liv arbeidet med pedagogikk, undervisning, læring og kompetanseutvikling både hos ungdom og voksne. Når jeg skulle velge tema for masteroppgave var det naturlig å studere noe jeg oppriktig brenner for, og det ble læring. Ideen om å skrive om lærende organisasjoner og erfaringslæring fikk jeg under samfunnssikkerhetskonferansen i Stavanger i januar 2012, der erfaringer og lærdom var et av temaene. Etter 22.7 har også organisasjoners evne til læring fått økt fokus. Å lære av tilbakemeldinger og erfaringer er en utfordring for de fleste organisasjoner.

En av verdiene i DSB er å være nysgjerrig. Jeg er nysgjerrig på hvordan ansatte opplever at læring er prioritert og systematisert ved hovedkontoret i DSB. Jeg introduserte problemstillingen om hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon for direktør DSB og avdelingsdirektør i HR-avdelingen, og fikk umiddelbart positiv respons. Jeg ble møtt med tilbakemeldinger som *”jeg synes temaet er flott, og det er bare fint å bli vurdert”* og *”dette synes jeg høres veldig spennende ut, og det tror jeg at vi som organisasjon vil kunne ha stor nytte av”*. En lærende organisasjon har nettopp en slik åpenhet. Formålet med min masteroppgave har vært å studere forhold knyttet til læringsmessig organisering i DSB. Funnene i oppgaven kan være relevante for videre utvikling av organisasjonen. Prosessen med intervjuer har kanskje også medført refleksjon og økt bevissthet rundt DSB som en lærende organisasjon. Gjennom intervjuer har jeg møtt ansatte ved hovedkontoret i en unik rolle, og helt annerledes enn jeg gjør i mitt daglige arbeid. Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt, og forhåpentligvis gir jeg noe tilbake til DSB ved å skrive denne oppgaven.

Jeg vil rette en stor takk til alle som har bidratt til at jeg nå er i ferd med å fullføre masterstudiet. Det er mange som har stilt opp for meg og oppmuntret meg gjennom studieløpet, både privat og i jobbsammenheng. DSB har tilrettelagt for muligheten til å være student ved siden av full jobb. Jeg har fått avsatt tid, fått økonomisk støtte, fått god hjelp fra biblioteket og jeg har hatt mange gode faglige diskusjoner med kollegaer. Dette har vært med på å gi meg pågangsmot og motivasjon til å stå på videre. Deltidsstudier over flere år er krevende, men prosessen har vært utrolig spennende, utfordrende, motiverende og givende.

Jeg vil rette en spesiell takk til veilederen min, Bjørn Ivar Kruke, for konstruktive innspill, gode diskusjoner og faglig oppfølging underveis i arbeidet med masteroppgaven.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn	1
1.1.1	Problemstilling	2
1.1.2	Avgrensning	2
1.1.3	Forskningsprosjektets relevans	2
1.1.4	Tidligere forskning	3
1.1.5	Oppgavens oppbygging	3
1.2	Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB)	3
1.2.1	Organisasjon	3
1.2.2	Visjon, virksomhetside og hovedmål i strategiperioden 2009-2012	4
1.2.3	DSBs ansvarsområder og virkemidler	5
2	TEORI	8
2.1	Læring i organisasjoner	8
2.1.1	Begrepene læring, organisasjon, informasjon, kunnskap og kompetanse	8
2.1.2	Individuell læring	13
2.1.3	Erfaringsoverføring	15
2.1.4	Kollektiv læring	16
2.2	Lærende organisasjoner	18
2.2.1	Lærende organisasjoner er kunnskapsproduserende systemer	19
2.2.2	Systemtenkning skaper helhet og sammenheng i lærende organisasjoner	21
2.2.3	Læringsmessig organisering og ledelse i lærende organisasjoner	24
2.2.4	Likheter og forskjeller i teorier om lærende organisasjoner	27
2.3	Oppsummering av teori	30
3	METODE	32
3.1	Forskningsdesign	32
3.2	Metodeverktøy	33
3.2.1	Dokumentanalyse	33
3.2.2	Intervju	34
3.2.3	Informantene	35
3.2.4	Intervjuguide og spørsmål	37
3.2.5	Databehandling og analyse	38
3.2.6	Metodiske erfaringer	39
3.3	Validitet og reliabilitet	40
3.3.1	Validitet	40
3.3.2	Reliabilitet	44
3.4	Etiske refleksjoner	46
4	EMPIRI	48
4.1	Kompetansepolitikk i DSB	48
4.1.1	Kompetansepolitikk for DSB 2009 – 2012	48
4.1.2	Kunnskap og politisk relevans	49

4.1.3	Verdigrunnlag og lederskapsprinsipper	50
4.2	Individuell læring	52
4.2.1	DSB som kunnskapsorganisasjon	52
4.2.2	Individuelt ansvar for læring	53
4.2.3	Tilrettelegging for læring i DSB	55
4.3	Erfaringsoverføring	61
4.3.1	Innhenting og utnyttelse av ny kunnskap	62
4.3.2	Å dele kunnskap	64
4.3.3	Erfaringslæring på organisasjonsnivå	66
4.4	Kollektiv læring	71
4.4.1	Helhet og endringsprosesser	72
4.4.2	Oversikt over medarbeideres kompetanse	75
4.4.3	Nyttiggjøring av samlet kompetanse i organisasjonen	76
4.4.4	Læringsstrategi fra ledelsen og mellomlederens betydning i læringssammenheng	77
5	DRØFTING	83
5.1	DSBs ambisjon om å være en lærende organisasjon	83
5.2	Individuell læring	85
5.2.1	Tilrettelegging for læring	85
5.2.2	Erfaringslæring	88
5.2.3	Innhenting av kunnskap	90
5.2.4	Individets betydning i læringssammenheng	91
5.2.5	Hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon relatert til individuell læring	96
5.3	Erfaringsoverføring	96
5.3.1	Kunnskapsdeling	97
5.3.2	Oversikt over medarbeideres kompetanse	100
5.3.3	Hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon relatert til erfaringsoverføring	101
5.4	Kollektiv læring	102
5.4.1	Helhet og systemtenkning	102
5.4.2	Nyttiggjøring av kompetanse for organisasjonslæring	105
5.4.3	Hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon relatert til kollektiv læring	106
6	KONKLUSJONER	107
6.1	Hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon	107
6.1.1	Individuell læring	107
6.1.2	Erfaringsoverføring	109
6.1.3	Nyttiggjøring av kompetanse	110
6.2	Veien videre	111
6.2.1	Videreutvikling av kompetanseoversikt	111
6.2.2	Regelmessige øvelser i egen rolle	111
6.2.3	Kontakt med forsknings- og utviklingsmiljøer	111
	LITTERATURLISTE	113
	VEDLEGG	117

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Direktoratet for samfunnsikkerhet og beredskap (DSB) skal ha et helhetsperspektiv på sikkerhetsutfordringene i et komplekst samfunn i rask endringstakt. DSBs samfunnsoppdrag og oppgaver stiller krav til at organisasjonen er i stand til å forstå et samfunn i forandring, har høy faglig kompetanse og evne til nytenkning. Direktoratets kompetanseorganisasjon skal kjennetegnes ved høyt kvalifiserte medarbeidere som gjennom sitt arbeid bidrar til at DSB er i en kontinuerlig kompetanseutviklingsprosess. DSB har utviklet en kompetansepolitikk for organisasjonen. DSB har ambisjon om å være en lærende organisasjon, noe som fremkommer blant annet gjennom etablert visjon, virksomhetside, verdigrunnlag, lederskapsprinsipper, mål og strategier 2009-2012, kompetansepolitikk for DSB 2009-2012 og dokumentet kunnskap og politisk relevans. Et slikt grunnlag i organisasjonen antas å skape forventninger hos ansatte.

Men hva er en lærende organisasjon, og hva kjennetegner lærende organisasjoner? Hvorfor trenger organisasjoner å lære? Lærende organisasjoner har mange vanlige organisasjonstrekk. Begrepet lærende organisasjon beveger oppmerksomheten fra hvordan organisasjonen ellers er organisert, til hvordan organisasjonen er læringsmessig organisert. Lærende organisasjoner kjennetegnes av kontinuerlig endring gjennom læring. Læring foregår i alle typer organisasjoner, og noen organisasjoner er mer lærende enn andre. Når en skal søke etter forhold ved organisasjoner som beveger seg mot en lærende organisasjon er det hensiktsmessig å lete etter organisatoriske kjennetegn på den ene side, og kulturelle kjennetegn på den annen side. Organisatoriske kjennetegn har å gjøre med hvordan en organiserer seg med hensyn til læring og kunnskap. Kulturelle kjennetegn ved lærende organisasjoner har å gjøre med verdsetting og vektlegging av kunnskap og læring, det vil si hvilke hensikter, målsettinger og verdier som styrer bevegelse mot læring og kunnskap. I en organisasjon kan muligheten for læring være organisatorisk lagt til rette, men muligheten blir ikke utnyttet fordi medarbeidere prioriterer andre ting enn læring og kunnskap. En organisasjon kan videre bestå av medarbeidere som ønsker å lære, men det mangler organisatoriske muligheter. Organisatoriske kjennetegn er med på å forme kulturelle kjennetegn, og motsatt.

Utgangspunktet for min masteroppgave er at jeg ønsker å undersøke hvordan et utvalg ansatte ved hovedkontoret opplever at hovedkontoret i DSB er en lærende organisasjon. Jeg ønsker å undersøke læringsmessig organisering ved hovedkontoret i DSB, som et bidrag til å skape refleksjon og bevissthet rundt teori og praksis når det gjelder læring og læringsprosesser.

1.1.1 Problemstilling

I mitt forskningsprosjekt undersøker jeg læringsmessig organisering ved hovedkontoret i DSB, for å kunne gjøre noen vurderinger rundt hvorvidt hovedkontoret er en lærende organisasjon. Jeg har utarbeidet problemstillingen: *"Er hovedkontoret i DSB en lærende organisasjon?"*

For å besvare problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan tilrettelegger DSB for individuell læring?
- Hvilke faktorer påvirker erfaringsoverføring blant medarbeidere i DSB?
- Hvordan nyttiggjøres ansattes kompetanse i organisasjonen?

1.1.2 Avgrensning

Oppgaven omhandler relevante problemstillinger knyttet til læring i organisasjoner og lærende organisasjoner. Jeg har valgt ut teori som er med på å beskrive læring i organisasjoner og lærende organisasjoner. Innholdet i organisasjonsgrunnlaget i DSB; dokumentene DSBs visjon, virksomhetside, verdigrunnlag, lederskapsprinsipper, mål og strategier 2009-2012, kompetansepolitikk for DSB 2009-2012 og kunnskap og politisk relevans, samsvarer med teori som er skrevet om lærende organisasjoner, og disse sammenhengene vil bli omtalt i oppgaven. Jeg har avgrenset prosjektet til å studere interne prosesser vedrørende læring ved hovedkontoret, og ser i denne oppgaven ikke på direktoratets evne til å tilpasse seg omgivelsene og samfunnet som stadig er i endring. DSB er en organisasjon med totalt rundt 600 ansatte, av disse er 240 ved hovedkontoret i Tønsberg. Oppgaven er avgrenset til å studere hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon.

1.1.3 Forskningsprosjektets relevans

Å lære av erfaringer er en utfordring for de fleste organisasjoner, og i etterkant av hendelsene 22.7 og kommisjonens rapport, NOU 2012:14, er læring svært dagsaktuelt. Det er både utfordrende og krevende å etterleve organisasjonsgrunnlaget som er etablert i DSB for å oppfylle ansvaret som tilligger direktoratet i arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap. Med en bred oppgaveportefølje og mange arbeidsoppgaver i hverdagen kan bevissthet rundt læring og læringsprosesser være en utfordring. Forskningsprosjektet vurderes som relevant og nyttig, fordi det tidligere ikke er gjort forskning ved hovedkontoret i DSB rundt lærende organisasjoner. Prosjektet er forankret hos direktør DSB og avdelingsdirektør i HR-avdelingen¹. Funnene som gjøres i oppgaven kan være relevante for videre utvikling av organisasjonen, og kan medføre refleksjon og høyere bevissthet rundt hvordan DSB er læringsmessig organisert.

¹ Human resources, personalavdelingen

1.1.4 Tidligere forskning

Ved å søke i bibliotekbasen², etter bøker, forskningsdokumenter og forskningsprosjekter får en opp svært mange treff, med studier i andre etater for å undersøke hvorvidt organisasjonen er en lærende organisasjon. Olje- og gassindustrien, NAV, skoler på ulike nivå, sykehjem, Forsvaret og politiet er noen eksempler på aktører som har gjennomført tilsvarende studier av egen virksomhet. DSB har ikke vært gjenstand for forskning rundt lærende organisasjoner tidligere.

1.1.5 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven omhandler hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon. I kapittel 1 introduseres problemstilling og forskningsspørsmål, hvilke avgrensninger som er gjort og hvilken relevans forskningsprosjektet vurderes å ha. I kapittel 1 presenteres også organisasjonen DSB. Teoretiske perspektiver på læring i organisasjoner og lærende organisasjoner blir omtalt i kapittel 2. I kapittel 3 beskriver jeg metodeverktøyene jeg bruker i forskningsprosessen; dokumentanalyse av sentrale dokumenter om læring i DSB og dybdeintervjuer av relevante informanter på ulike nivå ved hovedkontoret. I kapittel 3 omtaler jeg også validitet og reliabilitet i forskningsprosjektet, samt at jeg gjør noen etiske refleksjoner rundt forskerrollen. Datamaterialet, empirien; dokumentanalyse og dybdeintervjuer, presenteres i kapittel 4. I kapittel 5 foretar jeg en drøfting av hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon, ut fra teori og funn som er gjort gjennom analyser. I kapittel 6 gjør jeg en konklusjon på problemstillingen ut fra funnene i forskningsprosjektet, og jeg gjør noen betraktninger rundt veien videre for DSB.

1.2 Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB)

I kapittel 1.2.1-1.2.3 presenteres DSBs organisasjon, visjon, virksomhetside, hovedmål i strategiperioden 2009-2012, ansvarsområder og virkemidler i arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap. Dokumentene kompetansepolitikk for DSB 2009-2012 (DSB, 2009), kunnskap og politisk relevans (DSB, 2010), verdigrunnlag (DSB, 2004) og lederskapsprinsipper (DSB, 2006) omhandler læring og kompetansepolitikk i DSB. Jeg foretar en dokumentanalyse av disse som en del av empirien i forskningsprosjektet, og disse dokumentene presenteres derfor i kapittel 4.1.

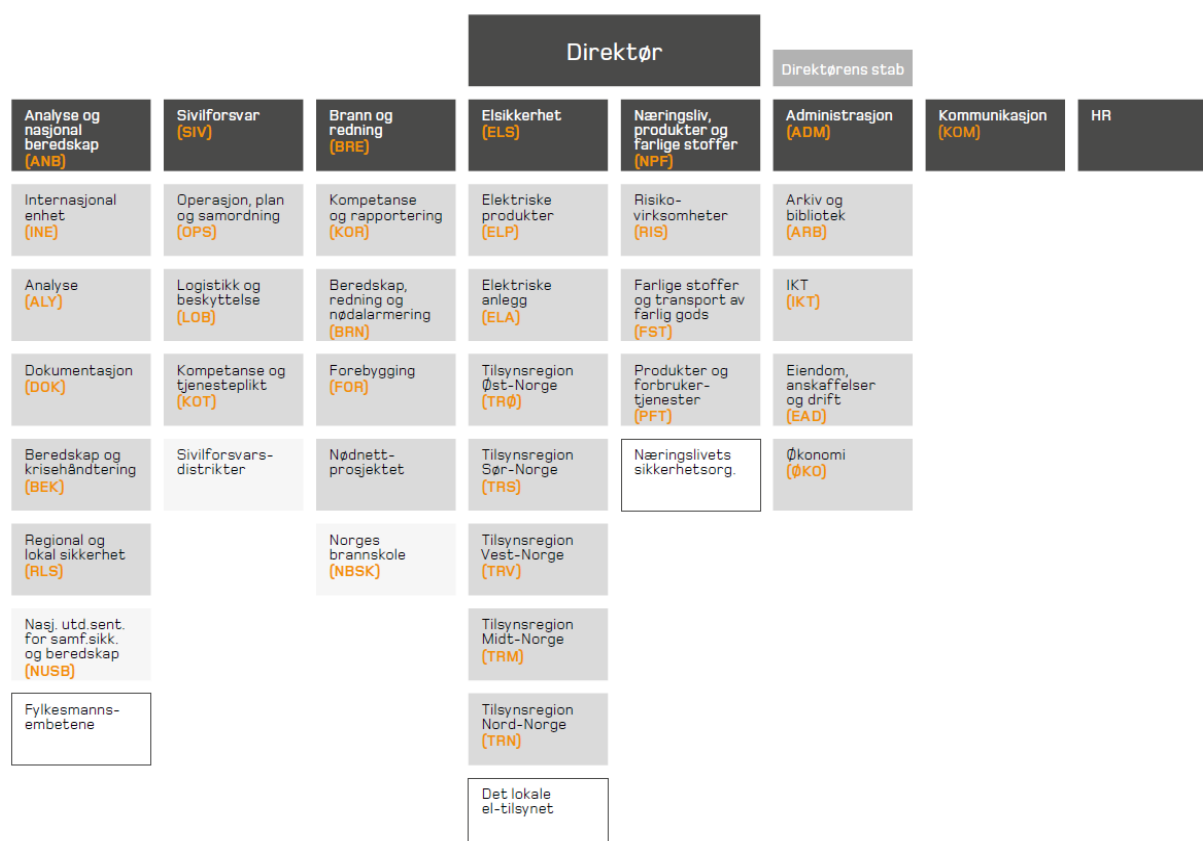
1.2.1 Organisasjon

Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB) er underlagt Justis- og beredskapsdepartementet. DSB har totalt rundt 600 ansatte, av disse er 240 ved hovedkontoret i Tønsberg. De resterende arbeider i tilsynsregionene for eltilsyn (Harstad, Trondheim, Bergen, Kristiansand, Oslo), ved direktoratets kompetansesentre (Nasjonalt utdanningscenter for

² <http://www.bibsys.no/norsk/>

samfunnssikkerhet og beredskap i Asker, Norges brannskole i Tjeldsund, Sivilforsvarets beredskaps- og kompetansesenter i Oppland) og i Sivilforsvaret (20 distrikter).

DSBs ansvar på samfunnssikkerhetsområdet omfatter nasjonal, regional og lokal sikkerhet og beredskap, brann- og elsikkerhet, industri- og næringslivssikkerhet, farlige stoffer, samt produkt- og forbrukersikkerhet. DSB er etatsstyrer for Sivilforsvaret (DSB 2012). Figur 1 viser hvordan DSB er organisert.



Figur 1 Organisasjonskart DSB

De mellomgrå og mørkegrå boksene er organiseringen ved hovedkontoret i DSB, med avdelinger og enheter. De lysegrå og hvite boksene er DSBs organisasjon utenfor hovedkontoret.

1.2.2 Visjon, virksomhetside og hovedmål i strategiperioden 2009-2012

DSBs visjon er "Et trygt og robust samfunn – der alle tar ansvar". Visjonen gir et langsiktig mål som organisasjonen skal arbeide mot. DSBs virksomhetside omhandler at DSB skal ha oversikt over risiko og sårbarhet i samfunnet, direktoratet skal være pådriver i arbeidet med å forebygge ulykker, kriser og andre uønskede hendelser, og sørge for god beredskap og effektiv ulykkes- og krisehåndtering. Arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap forutsetter oversikt over relevante

utviklingstrekk og inngående kjennskap til forhold som påvirker sårbarhets-, risiko- og trusselbildet (DSB, 2009). DSBs hovedmål i strategiperioden 2009-2012 er:

- sikkerhet og beredskap er godt ivaretatt i alle kritiske samfunnsfunksjoner
- redusert risiko for tap av liv, helse, miljø og materielle verdier
- styrket evne til å håndtere ulykker og kriser og
- godt internasjonalt samarbeid innen samfunnssikkerhet og beredskap

Dette omfatter:

- systematisk å identifisere og synliggjøre risiko, sårbarhet og beredskap i samfunnet
- å være en tydelig og ledende pådriver og samarbeidspart innen samfunnssikkerhet og beredskap
- å tilstrebe at systematisk helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid legges til grunn i det forebyggende arbeidet
- å styrke den nasjonale beredskapen og krisehåndteringsevnen
- å lede og videreutvikle Sivilforsvaret som statlig forsterkningsressurs
- å lede og videreutvikle fagområdet brann og redning
- å ivareta norske interesser og forpliktelser på samfunnssikkerhetsområdet i internasjonale samarbeidsorganer, samt yte bistand internasjonalt ved katastrofer

Nedenfor beskrives DSBs ansvarsområder og virkemidler i arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap. Teksten er hentet fra en informasjonsbrosjyre utarbeidet av DSB (DSB, 2012).

1.2.3 DSBs ansvarsområder og virkemidler

DSB støtter Justis- og beredskapsdepartementet i samordningen av samfunnssikkerhets- og beredskapsarbeidet i Norge. Dette innebærer blant annet å utarbeide et nasjonalt risikobilde, planlegging og gjennomføring av øvelser, samt andre tiltak på samfunnssikkerhetsområdet. På vegne av Justis- og beredskapsdepartementet fører DSB tilsyn med departementenes beredskapsarbeid. DSB systematiserer og analyserer statistikk, funn fra tilsyn og annen informasjon for å bidra til kunnskap på samfunnssikkerhetsområdet generelt og innenfor de områdene der DSB er fagmyndighet.

DSB ivaretar etatsstyringen av fylkesmennene på samfunnssikkerhetsområdet. DSB samarbeider med andre fagetater for å bidra til at fylkesmennene følger opp samfunnssikkerhetsarbeidet på en helhetlig måte både innen forebygging og beredskap. DSB arbeider for at regionale og lokale

myndigheter følger opp den kommunale beredskapsplikten gjennom å tilpasse planer og tiltak til ulike utfordringer i et langsiktig perspektiv, og ha en god beredskap for å håndtere uønskede hendelser.

Brann- og redningsvesenet i Norge er et kommunalt ansvar. DSB er nasjonal brannmyndighet, og gir føringer for brannvern overfor befolkningen, virksomheter og kommunene. Virkemidlene som benyttes er regelverk, tilsyn, informasjon og veiledning. DSB organiserer eller legger rammer for nasjonale støtteressurser på brannområdet, slik som skogbrannhelikopter, ledelsesstøtte ved store skogbranner og redningsinnsats til sjøs.

DSB er forvaltningsmyndighet for sikkerheten ved elektriske anlegg og elektrisk utstyr. Ansvaret gjelder også elektromedisinsk utstyr ved sykehus, elektriske anlegg på skip under norsk flagg og flyttbare innretninger til havs. DSBs tilsyn med elsikkerhet omfatter både installasjon og drift av elektriske anlegg. DSB gir føringer til det lokale elektrisitetstilsyn (DLE), som fører tilsyn med blant annet private hjem. DSB har også ansvar for markedskontroll av elektriske produkter.

DSB er nasjonal fag- og tilsynsmyndighet for all håndtering av brannfarlige, reaksjonsfarlige, trykksatte og eksplosjonsfarlige stoffer, samt for transport av farlig gods på vei og jernbane. DSB jobber på flere arenaer og med et bredt spekter av forebyggende virkemidler, for at håndteringen av farlige stoffer skal skje uten uhell, og for at stoffene ikke skal komme på avveie eller i urette hender og misbrukes til kriminelle handlinger. DSB koordinerer myndighetenes arbeid etter storulykkeforskriften, for å forebygge og begrense konsekvensene av store ulykker i virksomheter der farlige kjemikalier forekommer.

Sivilforsvaret er den viktigste statlige forsterkningsressursen som støtter nødetatene (politi, brann- og redningsvesen, helsevesen) og andre myndigheter ved behov. Hvert år har Sivilforsvaret om lag 200 oppdrag, blant annet ved skogbranner, flommer, oljeutslipp og leteaksjoner. Sivilforsvaret yter også materiellbistand. Sivilforsvaret inngår i landets atomberedskap. I en krigssituasjon skal Sivilforsvaret ivareta oppgaver for beskyttelse av befolkningen, som drift av tilfluktsrom og befolkningsvarsling med tyfonanlegg (sirener).

DSB forvalter regelverk innen brann- og eksplosjonsvern, elsikkerhet og produktsikkerhet som gjelder den enkeltes sikkerhet i hverdagen. I tillegg er DSB fag- og tilsynsmyndighet for sikkerhet ved en rekke forbrukertjenester. DSB jobber aktivt for at de som tilbyr produkter og forbrukertjenester skal etterleve de sikkerhetskrav som er satt i regelverket. Videre arbeider DSB

for å tydeliggjøre ansvaret som den enkelte har når det gjelder brann- og elsikkerhet i eget hjem, samt at den enkelte får en styrket forståelse for risikoen ved bruk av ulike produkter. DSB jobber også for at den enkelte skal ha god informasjon om risikoforhold i samfunnet, og om hvordan man skal forholde seg under og etter en krise. I tillegg arbeider DSB for at befolkningen skal ha forståelse for nødvendigheten av selv å ha en viss beredskap for uventede hendelser, som for eksempel bortfall av strøm og vann for en kortere periode.

Gjennom arbeidet i internasjonale organisasjoner som EU, FN og NATO ivaretar DSB norske interesser i regelverksutviklingen knyttet til produkt- og elsikkerhet, transport av farlig gods og håndtering av farlige stoffer. Videre ivaretar DSB norske interesser og forpliktelser på samfunnssikkerhetsområde i internasjonale samarbeidsorganer, og yter bistand internasjonalt ved katastrofer. DSB deltar med eksperter når EU, FN eller NATO bistår ved sivil krisehåndtering og beredskap, og er nasjonalt kontaktpunkt for disse organisasjonene ved forespørsel om norsk bistand. DSB samarbeider med flere europeiske land gjennom ulike EØS-finansierte prosjekter. DSB er også nasjonalt kontaktpunkt for FNs samarbeid med strategi for forebygging av naturkatastrofer, og deltar i bilateralt samarbeid for forebygging av humanitære katastrofer i samarbeid med Utenriksdepartementet. I samarbeid med Utenriksdepartementet har DSB stående beredskap for humanitær innsats, primært i regi av FN. DSBs internasjonale støttekonsepter for humanitær innsats (Norwegian Support Team og Norwegian UNDAC³ Support) tilrettelegges av Sivilforsvaret, gjennomføres med frivillig personell og finansieres av Utenriksdepartementet. DSB bidrar også aktivt til NATOs sivile beredskapsarbeid.

DSB forvalter følgende lovverk med tilhørende forskrifter:

- Lov om vern mot brann, eksplosjon og ulykker med farlig stoff og om brannvesenets redningsoppgaver (brann- og eksplosjonsvernloven)
- Lov om tilsyn med elektriske anlegg og elektrisk utstyr (el-tilsynsloven)
- Lov om kontroll med produkter og forbrukertjenester (produktkontrollloven)
- Lov om kommunal beredskapsplikt, sivile beskyttelsestiltak og Sivilforsvaret (sivilbeskyttelsesloven)

DSBs virkemidler i arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap er tilsyn, veiledning, analyser og utredninger, regelverksutvikling, øvelser, opplæring, planverk, informasjon og samfunnskontakt, formidling av kunnskap og kompetanse, samarbeid og relasjonsbygging nasjonalt og internasjonalt. I neste kapittel presenteres teorigrunnlaget i forskningsprosjektet.

³ United Nations Disaster Assessment and Coordination

2 Teori

Når jeg undersøker hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon er mine forskningsspørsmål relatert til tilrettelegging for individuell læring, hvilke faktorer som påvirker erfaringsoverføring blant medarbeidere og hvordan ansattes kompetanse nyttiggjøres i organisasjonen. Kapittel 2.1 omhandler læring i organisasjoner, og kapittel 2.2 begrepet lærende organisasjoner. I kapittel 2.3 gjør jeg en kort oppsummering av teori.

2.1 Læring i organisasjoner

I kapittel 2.1.1 omtaler jeg begrepene læring, organisasjon, informasjon, kunnskap og kompetanse. Jeg ser også på hvilke faktorer som påvirker mulighet for læring i en organisasjon, og jeg omtaler begrepet læring i organisasjoner. Kapitlene 2.1.2-2.1.4 omhandler begrepene individuell læring, erfaringsoverføring og kollektiv læring. Øvrige sentrale begreper i læringssammenheng, som formell læring, uformell læring, erfaring, erfaringslæring og kunnskapsdeling blir definert underveis.

2.1.1 Begrepene læring, organisasjon, informasjon, kunnskap og kompetanse

I dagliglivet brukes begrepet læring på flere måter. Læring kan brukes om det man har tilegnet seg av kunnskaper eller ferdigheter. Læring kan også brukes om mentale læringsprosesser hos det enkelte individ, eller begrepet kan brukes mer eller mindre synonymt med undervisning (Dysthe, 2001). Læring handler om bevisste eller ubevisste endringsprosesser. Hvordan mennesker lærer har primært vært et forskningsfelt innen psykologi og pedagogikk, men også innen sosialantropologi, sosiologi, filosofi, språkforskning og biologi har man en mening om hva læring er (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Læring defineres ofte av endring i atferd, og som den prosessen der individet tilegner seg kunnskaper, egenskaper og holdninger, enten i et tradisjonelt atferdsperspektiv, eller i et kognitivt perspektiv. En atferdsorientert definisjon er at læring er relativt varige endringer i atferd, som er et resultat av erfaringer, men som ikke kan tilbakeføres til forbigående tilstandsendringer, modning, tretthet eller medfødte tendenser til handling (Asbjørnsen, Ogden & Manger 1991). I et kognitivt perspektiv er læring en indre prosess som fører til endring av individets personlighet (ibid.)

Det er ulike definisjoner av læring. Det meste av litteratur som er skrevet om læring knytter imidlertid begrepet opp mot forandring av atferd. Litteratur om læring har til felles at begrepet knyttes til en kunnskaps- og en handlingskomponent. Jacobsen & Thorsvik definerer læring som en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Illeris sin definisjon av læring

omhandler både en individuell, personlig kunnskapsutvikling, og en sosial, kollektiv prosess der medarbeidere lærer av og med hverandre som en del av et større sosialt og kulturelt fellesskap (Illeris, 2002). Illeris definerer læring som:

”alle prosesser der fører til en varig kapasitetsendring – det være sig af kropslig, erkendelsesmessig, psykodynamisk (følelses-, motivations- og holdningsmessig) eller social karakter – og som ikke utelukkende drejer sig om biologisk modning eller aldring” (Illeris, 2002:23).

Bø & Helle definerer læring som:

”prosess som omfatter alle forandringer i menneskets personlighetsliv som ikke direkte eller indirekte kan føres tilbake til visse arvelig bestemte faktorer. Læring kan være av atferdsmessig karakter, det vil si at individet handler på en annen måte etter endt læringsprosess, individet behersker en ferdighet som det ikke tidligere har behersket, eller viser en utenforstående at det har tilegnet seg kunnskap det ikke tidligere har hatt. Læring kan være av ekspressiv karakter, det vil si at den lærende har en indre opplevelse knyttet til læringsprosessen, eller av refleksiv karakter, det vil si at individet tenker annerledes etter læringsprosessen” (Bø & Helle, 2008:181).

Læring omfatter altså en kunnskaps- og en handlingskomponent, og det er denne forståelsen jeg legger til grunn når jeg bruker begrepet læring i oppgaven. Læring foregår både på individ- og organisasjonsnivå. Men hva er en organisasjon, hva er informasjon, hva er kunnskap og hva er kompetanse? En organisasjon kan defineres på ulike måter. Jeg bruker Stålsett sin definisjon, som er slik:

”en organisasjon er en samling av mennesker som har et forhold til hverandre, og som arbeider sammen mot et felles mål” (Stålsett, 2009:30).

Jeg bruker begrepene kunnskap og kompetanse slik de er definert av Bø & Helle. I Bø & Helle definerer kunnskap som:

”den mengde informasjon og viten en person, gruppe, institusjon eller kultur rår over. Denne kunnskapen kan ha blitt ervervet gjennom dagliglivets erfaringer, forskning og gjennom studier av litterære eller andre kilder. Den delen av kunnskapen som ikke kan

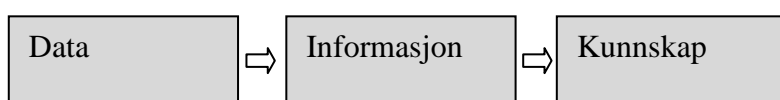
beskrives eller forklares gjennom instruksjoner kalles ofte praksiskunnskap, taus kunnskap eller kompetanse” (Bø & Helle, 2008:166).

Til forskjell fra kunnskap omfatter kompetanse også ferdigheter og evner som kan anvendes for å utføre arbeid (Nordhaug, 2002). Med kompetanse menes:

”skikkethet, dyktighet, kyndighet, brukbarhet, ferdighet eller mestring. I utdanningssammenheng brukes kompetansebegrepet for å beskrive hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger elevene skal erverve seg gjennom opplæringen” (Bø & Helle 2008:154).

Kunnskapsbegrepet relateres til at individer tilegner seg kunnskap, og kunnskapsdeling er en forutsetning for læring i organisasjoner (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Kompetansebegrepet brukes i sammenheng med kollektiv læring og organisasjonslæring, der medarbeideres kompetanse spres og ansattes samlede kompetanse nyttiggjøres i organisasjonen (Dalin, 1999).

Forskjellen mellom begrepene data, informasjon og kunnskap består i hvilken grad av menneskelig involvering og dømmekraft som forutsettes av de forskjellige formene (Jensen, Mønsted & Olsen 2004). Data forutsetter liten eller ingen dømmekraft, mens kunnskap forutsetter maksimal dømmekraft (Bell, 1999). Begrepet informasjon brukes om systematiserte data. Figuren illustrerer sammenhengen mellom begrepene data, informasjon og kunnskap.



Figur 2 Det prosessorienterte kunnskapssyn (Bukh & Christensen, 2003:69)

I mange tilfeller brukes informasjon og kunnskap om hverandre som synonymer. Informasjon og kunnskap skiller seg fra data på grunn av at de må sees i lys av en kontekst. Informasjon handler om mening og danner grunnlaget for kunnskap. Kunnskap går et steg videre:

”knowledge encompasses the beliefs of groups or individuals, and it is intimately tied to action. Beliefs, commitments, and actions cannot be captured and represented in the same manner as information” (Von Krogh m.fl., 2000:27).

Jeg har nå definert noen sentrale begreper relatert til læring i organisasjoner. Men hvilke faktorer påvirker mulighet for læring i en organisasjon?

2.1.1a Hvilke faktorer stimulerer eller hindrer læring i organisasjoner?

I en organisasjon vil ulike faktorer ha betydning for hvorvidt læring stimuleres eller hindres. Jeg nevner her de forholdene som jeg har tatt med i min forskning.

I en organisasjon kan det legges til rette for læring, men den enkeltes vilje og initiativ til læring og utvikling er avgjørende. Selve motoren i et læringsprosjekt er personen som skal lære. Den enkelte ansatte må se sine muligheter og bruke de. Mange arbeidstakere som har bak seg en markert utvikling når det gjelder jobb og kompetanse mener at deres egne initiativ og egen motivasjon var avgjørende for utviklingen. For svært mange arbeidstakere betyr det mye at jobben i seg selv er nyttig for et eller annet formål, og at målene for arbeidet er meningsfulle og inspirerende. Jobber som er preget av rutineoppgaver gir små muligheter for læring. Det er i nye utfordringer læringsmulighetene er, og utfordringer medfører utvikling av ny kunnskap (Dalin, 1999).

Satsing på læring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen er begrunnet i ønsker om bedre resultater. For den enkelte som legger energi i kompetanseutvikling, er det viktig at organisasjonen klargjør hva som forventes av resultater og når disse bør komme. Å prøve seg på nye utfordringer forutsetter en eksperimentell arbeidsform. En tid med prøving og feiling er nødvendig, og dette forutsetter at organisasjonen har et tydelig handlingsrom med en romslig tabbekvote. De som blir straffet på en eller annen måte når de ikke lykkes vil si nei til nye utfordringer og konsentrere seg om de kjente og trygge oppgavene. Arbeidstakere som prøver seg på nye og utfordrende oppgaver vil ha behov for faglig støtte underveis. Organisasjonen må sørge for tilgang på faglig støtte og veiledning (ibid.).

Åpen kontakt og tillit mellom leder og arbeidstaker er en forutsetning for enighet om nye utfordringer, og ærlig tilbakemelding om erfaringene. De fleste arbeidstakere er opptatt av om de gjør en god eller mindre god jobb. Samtidig opplever mange at de aldri får noen reell tilbakemelding om hva leder synes om innsatsen. At ledere tar regelmessig tilbakemelding på alvor er en viktig impuls for læring og utvikling. Å følge opp tilbakemelding kan innebære flere tiltak: tilpasse jobb til kompetanse, gi mer veiledning, rydde opp i problemer og liknende. Svikter oppfølgingen blir tilbakemeldingen bare halvgjort arbeid. Mange har en avgrenset jobb innenfor organisasjonen, og har liten kunnskap om hvilken betydning arbeidet deres har for helheten. Større kunnskap om hele arbeidsprosessen og økt medansvar har vist seg å være en viktig impuls til ny læring. Denne betingelsen for læring har fått økt betydning parallelt med ønsket om meningsfullt arbeid. Økt utdanningsnivå gjør at arbeidstakere ikke er villige til å tilpasse seg

beslutninger som man får tredd ned over hodet, å influere på beslutninger som angår eget arbeid påvirker læringsmulighetene (ibid.).

Arbeidstakere som lykkes i arbeidet sitt er ofte motivert for å perfektionere seg i det sporet man jobber i, men dette kan hindre de i å se utviklingstrekk. Arbeidstakere må klare å løsrive seg fra de ”brillene” ens fag og ståsted gir en, for å ta inn over seg inntrykk som utfordrer kompetanse og arbeidsmåte. Stor arbeidsbelastning fører gjerne til at man konsentrerer seg om å få saker unna, og det blir ikke plass til andre aktiviteter enn driftsoppgaver. En rimelig arbeidsbelastning er en betingelse for at systematisk erfaringslæring skal bli en del av arbeidsdagen, og for at organisert læring kan gjennomføres. Noen organisasjoner bruker lønssystemet for å premiere arbeidsprestasjoner og kompetanseutvikling, og lønns- og karrieresystemet blir en betingelse for læring. I stat og kommune har en hittil brukt formelle belønningssystemer i liten grad. Trolig er det helt andre faktorer som stimulerer mest til læring i det offentlige, eksempelvis meningsfulle oppgaver og utfordringer. Med uformelle belønninger menes ros, mulighet for attraktive oppgaver, studiereiser og liknende. Hva arbeidstakere opplever som viktige uformelle belønninger varierer fra organisasjon til organisasjon. For ledere er det viktig å bruke slike belønninger på en rettferdig måte (ibid.).

Slike læringsbetingelser varierer fra organisasjon til organisasjon. Betingelsene for læring som er listet overfor sier lite om hvorvidt det finnes bestemte sammenhenger mellom de enkelte betingelsene. Noen av betingelsene for læring kan spille sammen, og forsterke eller svekke et læringsmiljø. Undersøkelser gjennomført i Norge viser klare sammenhenger mellom om oppgavene i organisasjonen ga læringsmuligheter, kvaliteter ved lederskapet, kvaliteter ved fagorganisasjonen, samarbeidsforholdene og utsatte gruppers situasjon (ibid.).

2.1.1b Begrepet læring i organisasjoner

Læring i organisasjoner skjer på både individnivå og organisasjonsnivå. Medarbeidere i organisasjonen får nye erfaringer. På individnivå får det enkelte individ ny kunnskap og ideer om hvordan ting kan gjøres bedre, og det enkelte individ analyserer sine erfaringer. Den nye kunnskapen formidles til andre i organisasjonen, og man blir kollektivt enige om å endre praksis. Organisasjonens praksis endres, og det vil den også gjøre videre, som en konsekvens av at medarbeidere i organisasjonen får ny kunnskap og erfaring. Det er en forutsetning for organisatorisk læring at individuell læring finner sted, og at individuell læring spres til andre i organisasjonen. Deretter utvikler og iverksetter organisasjonen tiltak på bakgrunn av ny kunnskap, og tiltakene evalueres med tanke på hvor god eller dårlig løsningen var. På denne måten er det en

lærings sirkel, og intern kommunikasjon er en nøkkelbetingelse for læring i organisasjoner. Organisatorisk læring innebærer at flere mennesker i organisasjonen lærer, og at organisasjonen handler som en enhet på grunnlag av den nye kunnskapen som er tilegnet. Læringsprosessen kompliseres ved at det ikke lenger er et individ, men flere individer som skal lære (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Det er ulike definisjoner av begrepet læring i organisasjoner. Jeg omtaler læring i organisasjoner om prosesser der:

- individer tilegner seg kunnskap; individuell læring
- kunnskapen spres til flere medarbeidere; erfaringsoverføring
- kunnskapen blir kollektiv kunnskap; kollektiv læring
- tilegnet kompetanse nyttiggjøres i organisasjonen og fører til endring i organisasjonens atferd; organisasjonslæring

2.1.2 Individuell læring

Læring foregår både på individ og organisasjonsnivå, og har en kunnskaps- og en handlingskomponent. Individuell læring omfatter både formell og uformell læring. Med henholdsvis formell og uformell læring menes:

”organisert læring, læringsprosesser stimuleres av planlagte og systematisk gjennomførte tiltak”, for eksempel å ta kurs og utdanning (Dalin, 1999:32).

”læring skjer uten et planlagt tiltak med læring som mål, for eksempel som biprodukt av å utføre oppgaver eller av å fungere i et nytt samarbeidsforhold” (ibid.).

Å lære av egen erfaring utgjør en viktig del av livet, og læring pågår i alle livets faser. Læringsprosessen foregår ikke isolert, men i relasjoner til andre personer, organisasjoner og institusjoner. Vi lærer både for oss selv og sammen med andre. Med henholdsvis erfaring og erfaringslæring menes:

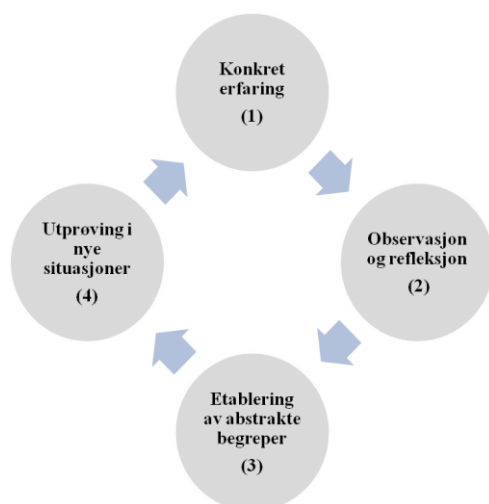
”viten, holdning, ferdighet og liknende, tilegnet gjennom egen læring, opplevelse, iakttagelse og gjennom samvær med andre” (Bø & Helle, 2008:72).

”en læringsmodell som illustrerer at dersom erfaringene skal ha læringseffekt, må de analyseres og generaliseres og brukes som grunnlag for å planlegge nye handlinger” (ibid.).

Erfaringslæring er en kontinuerlig læringsprosess der mange elementer er knyttet sammen i en lærings sirkel. Lærings sirkelen har ulike faser. Det dreier seg om å sette seg mål og utvikle planer, iverksette praktiske tiltak gjennom handlingsplaner, vurdere, og reflektere over det som faktisk skjer og å kunne foreta nødvendige korrigeringer. Læringsmønster kan utvikles og anvendes fra en enkel personlig erfaring til læring i organisasjoner (Lindøe, 2003).

Den amerikanske forskeren David A. Kolb starter med en enkel modell for å illustrere grunnpilarene i erfaringsbasert læring. Modellen illustreres som en sirkel, der tankegangen er at læring er en runddans gjennom faser, og at denne bevegelsen er en kontinuerlig prosess. Kolbs modell for erfaringslæring anskueliggjør overgangen fra erfaring til læring (Kolb, 1984). Kolb framhever erfaringens betydning ved å sitere Confucius (ca 450 f.Kr.): *"Tell me, and I will forget. Show me, and I may remember. Involve me, and I will understand"*.

Kolbs modell beskriver en lærings sirkel med fire elementer:



Figur 3 Kolbs lærings sirkel

Det første elementet i Kolbs lærings sirkel er konkret erfaring, vi erfarer verden gjennom våre egne sanser. Det første elementet omhandler både den konkrete handlingen vi utøver i en gitt situasjon og de umiddelbare følgene vi ser eller opplever som et resultat av denne handlingen. Det andre elementet omhandler hvordan vi på en bevisst og konstruktiv måte kan prøve ut nye måter å løse problemer på. Vi forstår meningen med ideer og situasjoner ved å observere og beskrive de, og vi lærer at dersom vi handler slik en gang til, er det stor sannsynlighet for at de samme reaksjonene vil gjenta seg. Det tredje elementet er etablering av abstrakte begreper eller generalisering. Observasjon og refleksjon fører til danning av begreper og generalisering ved å bruke logikk og ideer, som igjen fører til at hypoteser prøves ut i fremtidig handling. Vi spør oss selv om det finnes noen bakenforliggende prinsipper for sammenhengene mellom handling og

registrert effekt. Det fjerde elementet omhandler fremtidig handling og utprøving i nye situasjoner. Kolb viser i sin modell hvordan praktisk erfaring gir grunnlag for refleksjon, som igjen gir grunnlag for teori og utprøving, som igjen gir grunnlag for praktisk erfaring og så videre (ibid.).

Elementene er nummerert fra 1 til 4, men Kolb uttrykker at samtlige elementer kan innlede sirkelen. Den kan gjerne forstås som en åpen sirkel eller løpende spiral. Lærings sirkelen gjentar seg stadig, med modifikasjoner etter forrige ”runde”. Læring blir med dette en vedvarende prosess med omlæring og omskolering. Læring og problemløsning blir i Kolbs teoritradisjon sett som gjensidige størrelser. Problemløsning uttrykker det aktive elementet læringsprosessen er forankret i. Erfaringslæring forutsetter at egen og andres atferd og opplevelser gjennomgår systematiske observasjoner, at slutninger trekkes og spørsmål stilles. Gjennom å kombinere egenskapene ved læring og problemløsning og forstå disse som en del av samme prosessen, forstå vi bedre hvordan vi trekker frem fra hukommelsen erfaringer som kjennetegnes ved begreper, regler og prinsipper og bruker disse som retningslinjer i nye situasjoner. Likeledes omdanner vi ofte disse begrepene reglene og prinsippene slik at de skal passe bedre. Dette er både en aktiv og en passiv prosess, samtidig som den også både er konkret og abstrakt (ibid.). Erfaringslæring er altså viktig for individuell læring. Men hva med erfaringsoverføring?

2.1.3 Erfaringsoverføring

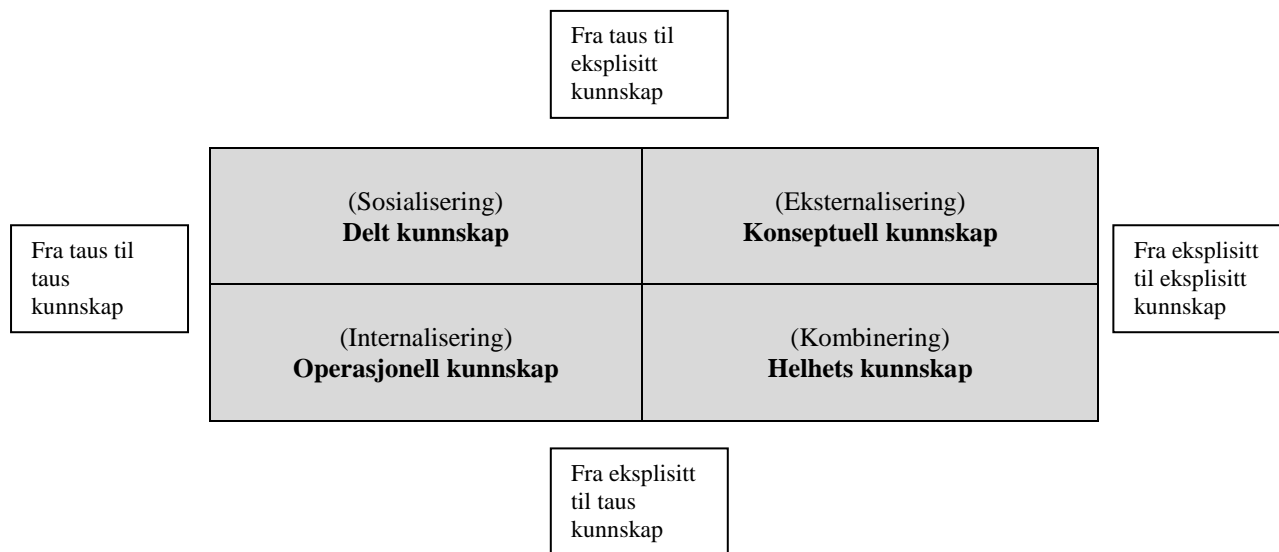
Mye av læring som finner sted i organisasjoner skjer kun hos det enkelte individ. Denne kunnskapen er skjult for andre enn den som innehar den, den er såkalt taus kunnskap som den enkelte har. Kunnskapsdeling er en forutsetning for at det skal foregå læring i organisasjoner. Kunnskapsdeling handler om relasjonen mellom personene kunnskapen skal overføres mellom og selve kunnskapen. Kunnskapsdeling handler om:

”at identificere allerede eksisterende og tilgjengelig viden, for derefter at overføre, anvende – og eventuelt lagre – denne viden til at løse konkrete aktiviteter hurtigere, bedre og mer sikkert end de ellers ville være blevet løst” (Holdt Christensen, 2004:26).

Holdt Christensen sier videre at sentrale elementer i prosessene på den ene siden er selve kunnskapen og på den andre siden relasjonen mellom de som kunnskapen overføres mellom.

Sentralt i moderne teori om læring i organisasjoner står betydningen av taus kunnskap. Taus kunnskap er i hovedsak erfaring som den enkelte har utviklet over tid, ting som man bare vet

fungerer, men som man har vanskelig for å sette ord på. Det er ikke uvanlig at den enkelte verken er bevisst på eller reflekterer over at man har slik kunnskap. I kontrast til taus kunnskap står eksplisitt kunnskap, det vil si erfaringer og forhold som man kan sette ord på, og som ofte preger samtaler og diskusjoner blant ansatte omkring arbeidsoppgaver, utfordringer og muligheter som man ser for organisasjonen. Eksplisitt kunnskap nedfelles ofte skriftlig og settes i system, i form av strukturer, rutiner og prosedyrer. Nonaka & Takeuchi illustrerer kunnskapsomdanning slik (Nonaka & Takeuchi, 1995):



Figur 4 Innhold i kunnskap fordelt på de fire typer kunnskapsomdanninger (Figur 3-4 i Nonaka & Takeuchi 1995:72)

For å utvikle lærende organisasjoner må man klare å avdekke og få artikulert den tause kunnskap som alle individer i organisasjonen har ervervet seg gjennom egne erfaringer. Kunnskapen må gjøres tilgjengelig for flere i organisasjonen, slik at den kan testes ut og bli til praktisk nytte for hele organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2007), for kollektiv læring.

2.1.4 Kollektiv læring

Kompetanse utviklet av enkeltmennesker må spres til flere, slik at organisasjonen får glede av kompetansen. Relevante spørsmål for å lykkes med dette er hvordan taus kunnskap deles i det nære arbeidsfellesskapet, hvordan taus kompetanse blir synlig for andre enn de som er bærer av den, hvordan ny kompetanse blir akseptert som gyldig og verdifull, hvordan elementer av taus kompetanse fra ulike erfaringsområder kombineres til mer helhetlig kompetanse og hvordan den nye kompetansen i organisasjonen spres slik at den blir en del av flere personers uformelle/tause kompetanse (Dalin, 1999).

Kilder til utvikling i en organisasjon omfatter både felles erfaringer og impulser fra omverdenen. Erfaringsbegrepet omfatter hva de ansatte gjorde og hvordan de tenkte i bestemte jobbsituasjoner, kundenes opplevelse av tjenestene organisasjonen leverer og kundenes opplevelse av samhandlingen med organisasjonens ansatte. Erfaringslæring har en intern og ekstern dimensjon. I en organisasjon med systematisk erfaringslæring blir kunders og ansattes erfaringer gjennomgått regelmessig, analysert på en kritisk måte og fulgt opp. Oppfølgingen kan bestå i forandringer i form av utvikling av kompetanse, organisering, ledelse og samhandling (ibid.).

Refleksjoner, vurderinger og evalueringer av endringsprosesser som er iverksatt i organisasjonen er viktig for å finne ut om det en har igangsatt av tiltak, programmer og aktiviteter virker etter sin hensikt. Utvikler organisasjonen seg i ønsket retning, blir målene som var tenkt og planlagt nådd, eller viser det seg at de var uklare og vanskelige å måle? Erfaringslæring innebærer at oppmerksomheten rettes mot målene vi setter oss og mot de tiltak som iverksettes for å nå målene. Deretter undersøker vi hvordan vår vurdering og etterprøving av det vi oppnår, kan anvendes. I samfunnet og arbeidslivet skjer det kontinuerlige endringer, og for å forstå endringene og påvirke de trengs det en systematisk måte å evaluere endringene på. I arbeidslivet møter vi sammensatte og komplekse fenomener, med en rekke dilemmaer som lett kan bli oversett. Det vil også være ulike interesser knyttet til endringer. Er det mulig å innrette arbeidslivet slik at vi kan lære av og høste erfaring av omstillinger vi utsettes for, slik at vi blir bedre forberedt på nye endringer? Det er ikke noe enkelt svar på slike spørsmål. Dilemmaer kan eksempelvis være forholdet mellom behov for stabilitet og behov for endring, behov for styring og hensyn til medvirkning, og krav om effektivitet og hensynet til et godt arbeidsmiljø (Lindøe, 2003).

I en organisasjon vil det skje mye kollektiv læring. Men kollektiv læring fører ikke nødvendigvis til organisasjonslæring, det vil si at kunnskap som er tilegnet ikke nødvendigvis fører til læring i organisasjonen. Organisasjonslæring er en kompleks prosess, jf. kapittel 2.1.1b. Individuell læring er en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for at det skjer læring i organisasjoner (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Organisasjonslæring handler om de prosesser som fører til kunnskap som etter hvert nedfelles i organisasjonen selv. Det enkelte medlem i organisasjonen lærer. Det er imidlertid når læringsresultatet blir en del av organisasjonen på en slik måte at det også blir retningsgivende for organisasjonsmedlemmenes senere handlinger, at vi snakker om organisasjonslæring (Stålsett, 2009). Læring skjer i alle organisasjoner, men organisasjonen er likevel ikke nødvendigvis en lærende organisasjon. Hva kjennetegner så en lærende organisasjon?

2.2 Lærende organisasjoner

Begrepet "lærende organisasjon" ble introdusert på 1990 tallet og knyttet til en ide om at organisasjoner som målrettede sosiale systemer, må kunne lære, og tilpasse seg endringer i eksterne handlingsbetingelser, på samme måte som en levende organisme (Kaufmann, 1990, Kaufmann & Kaufmann, 1996). Relatert til ideen om lærende organisasjoner er ideen om at organisasjoner er preget av en slags "kollektiv bevissthet", som er noe mer og noe annet enn summen av organisasjonsmedlemmenes individuelle bevissthet (House & Aditya, 1997:417-418, Whetten & Cameron, 1998). Kaufmann knytter lærende organisasjoner til at organisasjoner er sosiale systemer, som må kunne lære å tilpasse seg endringer i eksterne handlingsbetingelser, på samme måte som en levende organisme. Jeg omtaler ikke Kaufmann sin teori ytterligere, grunnet at jeg har avgrenset oppgaven til å studere interne forhold rundt læring, og ikke DSBs evne til å tilpasse seg et samfunn som stadig er i endring.

Det er skrevet mye litteratur omkring lærende organisasjoner og integrasjon av læringsprosesser, eksempelvis Senge (1990), Huber (1991), March (1991), Jones og Hendry (1992), Garvin (1993), Nonaka (1994), Hustad (1998) og Dalin (1999). Cato Wadel har også skrevet mye litteratur om lærende organisasjoner, læringsmessig organisering og hvordan organisasjoner kan utvikle seg til å bli mer lærende (Wadel, 1999, 2002, 2004, 2005, 2008). Jeg har valgt å omtale teoriene til Garvin, Dalin, Senge og Wadel. Senge sin teori er et klassisk forankringspunkt for tenkning omkring læring i organisasjoner, derfor er denne teorien presentert mer omfattende enn de andre. Jeg presenterer også likheter og forskjeller i Garvin, Dalin, Senge og Wadels teorier om lærende organisasjoner.

Det siste tiår har tre ulike typer av teori stått sentralt i litteraturen som beskriver lærende organisasjoner (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Jacobsen & Thorsvik har kategorisert lærende organisasjoner slik:

- lærende organisasjoner er kunnskapsproduserende systemer
- absorptiv kapasitet former kunnskapsproduksjonen i lærende organisasjoner
- systemtenkning skaper helhet og sammenheng i lærende organisasjoner

I kapitlene 2.2.1-2.2.2 omtales to av disse teoriene; lærende organisasjoner som kunnskapsproduserende system og systemtenkning i lærende organisasjoner. Teorien om absorptiv kapasitet omtales ikke nærmere, da jeg ikke anser det som relevant for mitt forskningsprosjekt.

2.2.1 Lærende organisasjoner er kunnskapsproduserende systemer

I denne teorien har en fokus på hvordan organisasjoner kontinuerlig kan skape og utnytte informasjon gjennom å etablere spesielle arenaer eller ordninger som fremmer sosial samhandling og kunnskapsoverføring mellom organisasjonsmedlemmene. Målet for denne type teorier er å skape en organisasjon der medlemmene systematisk utveksler både taus og eksplisitt kunnskap, og på denne måten øker organisasjonens evne til å se nye ting og oppfatte gamle ting på nye måter. Mellomledere har en nøkkelposisjon for å kople sammen toppledelsens visjon for organisasjonen med kunnskap og synspunkter som medarbeidere i førstelinjen har. Stålsett definerer en lærende organisasjon slik:

”en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at organisasjonen totalt blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig” (Stålsett, 2009:33).

Garvin definerer en lærende organisasjon som:

”en organisasjon som er kyndig i å skape, erverve seg og å overføre kunnskap, og å modifisere sin atferd slik at den reflekterer den nye kunnskap og innsikt” (Garvin, 1993:80).

Lærende organisasjoner er i følge Garvin dyktige på fem hovedaktiviteter:

- systematisk problemløsning
- eksperimentering
- lære av egne erfaringer
- lære av andre
- evne å overføre kunnskap raskt og effektivt gjennom hele organisasjonen

Lærende organisasjoner passer på at endringer skjer etter en konkret og bevisst plan, og ikke ved tilfeldigheter. Organisasjonens aktører vet hvorfor noe blir en suksess, og tilsvarende hvorfor enkelte initiativ ikke blir noe av. Hvis ikke har det liten læringseffekt, og muligheten til generering av kunnskap i organisasjonen bortfaller. For å få maksimal utnyttelse av den kunnskapen som finnes i og utenfor organisasjonen er det av betydning at det tilrettelegges for fri flyt av ideer, erfaringer og kunnskap mellom enkeltaktører, seksjoner og avdelinger i organisasjonen. Tilsvarende må det også være en åpen holdning til eksterne aktører. Bevisst bruk

av læring burde være et investeringsobjekt for alle organisasjoner. Læring vil nødvendigvis måtte oppta mye av de ansattes tid, og organisasjonens ledelse må ikke bare være villige til å frigi medarbeidere til læringsprosjekter, den må også være aktiv i tilretteleggelsen av fora som skaper muligheter for slike læringsaktiviteter (Garvin, 1993).

Dalin definerer en lærende organisasjon som:

”en organisasjon der organisatoriske og kulturelle mønstre er skapt med sikte på å stimulere til så vel individuelle som felles læringsprosesser” (Dalin, 1999:74).

Eksempler på slike mønstre er organisasjonsstruktur, ansvarsforhold, rutiner, systemer, normer for samhandling og møteplasser. Dalin sier videre:

”den lærende organisasjon er en arbeidsplass der mulighetene for læring og utvikling er gode og hvor disse mulighetene utnyttes. I denne organisasjonen er det rikelig med utfordrende arbeidsoppgaver og inspirerende resultatmål. Folk blir inspirert til å ta sjanser og de sier ja til nye utfordringer. Miljøet har en romslig tabbepvote, men du må lære av tabbene. Kompetente folk stiller opp både faglig og personlig for dem som trenger det. Kunnskap deles med andre, det lønner seg ikke å holde innsikt for seg selv. Både gode og dårlige erfaringer blir meldt tilbake regelmessig. Erfaringer blir drøftet og fulgt opp. Bedre resultater for kollektivet er den styrende interesse” (Dalin, 1999:75).

Dalin tar utgangspunkt i begrepene individuell læring, individuelle mønstre, organisatorisk læring og organisatoriske mønstre. Individuell læring er de prosesser som fører til at den enkelte utvikler eller endrer sin kompetanse, eventuelt også styrker eller endrer egne mønstre. Individuelle mønstre er de tenkemåter (kognitive kart), reaksjonsmåter, arbeidsvaner og kontaktformer vi er preget av. Organisatorisk læring er de felles læringsprosessene blant organisasjonens medlemmer som fører til at nåværende mønstre styrkes eller endres, eventuelt at nye mønstre utvikles. Organisatoriske mønstre er organisering av arbeidsoppgavene med tilhørende systemer og rutiner samt organisasjonens kulturelle særpreg, det vil si forestillinger og normer som styrer det faglige og sosiale fellesskapet. Det finnes ingen objektiv sannhet om hva som er det beste læringsmiljø eller det riktige ideal for den lærende organisasjon (Dalin, 1999).

2.2.2 Systemtenkning skaper helhet og sammenheng i lærende organisasjoner

Peter Senge utviklet teorien om systemtenkning, og den har blitt et klassisk forankringspunkt for tenkning omkring læring i organisasjoner. Senge definerer lærende organisasjoner som:

”organisasjoner der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre blir fostret, der kollektive fremtidshåp finner frihet og der folk kontinuerlig lærer å lære i lag” (Senge, 1990:3).

Senge mener videre at en lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet, og hvordan de kan forandre den. Organisasjoner lærer kun ved at individer lærer, i følge Senge. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring, men uten den individuelle læringen så blir det heller ingen organisasjonsmessig læring. Forutsetningen for å skape læring i organisasjoner ligger i at det på ledelsesnivå utvikles en bevisst læringsstrategi for hele organisasjonen, som er forankret i systemtenkning. Senge setter fokus på fem sentrale forhold, disipliner, som er viktige for å fremme læring i organisasjoner (Senge, 1990). Disiplinene er:

- personlig mestring
- mentale modeller
- felles visjoner
- gruppelæring
- systemtenkning

2.2.2a Personlig mestring

Personlig mestring handler om den enkelte persons evne og vilje til å lære, og dette er en forutsetning for læring i organisasjoner. Personlig mestring innebærer at den enkelte har selvdisciplin til å utvikle seg gjennom å lære nye ferdigheter eller kunnskaper. Mennesker med høy grad av personlig mestring videreutvikler regelmessig sin evne til å skape de resultatene i livet de virkelig søker å oppnå. Senge omtaler at å lære handler om å øke evnen til å skape de resultatene en ønsker å få ut av livet, og at en kan skape sitt eget liv nøyaktig slik en selv ønsker det i alle livets dimensjoner; arbeid, familie, forbindelser, samfunn og på verdensbasis. For å styrke personlig mestring hos individer i en organisasjon er det av betydning at personlig vekst verdsettes i organisasjonen, og at det oppmuntres til personlig utvikling. En ledelsesstrategi er å gå foran med et godt eksempel, fordi handling er sterkere enn ord. Senge mener at lærende

organisasjoner ikke er mulige uten at de har individer som praktiserer denne læringen på alle nivåer (Senge, 1990). Senge sier:

”de organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen” (Senge, 1999:10).

2.2.2b Mentale modeller

Mentale modeller dreier seg om inngrodde kulturer, antakelser eller tankebilder som organisasjonen har. Alle mennesker har mentale modeller, som påvirker hvordan vi oppfatter virkeligheten og hvordan vi handler. Våre mentale modeller er ofte ubevisst og vi ser derfor ikke hvordan de påvirker vår atferd. Ny innsikt blir ofte ikke tatt i bruk fordi den er i strid med inngrodde forestillinger om hvordan virkeligheten er. Den enkelte må derfor utvikle sin evne til å vurdere kritisk hvordan tenkningen preges av slike mentale modeller, og ta stilling til om slutningene man trekker om virkeligheten er i samsvar med hvordan virkeligheten faktisk ser ut. Mentale modeller har sterk innflytelse over måten vi handler på, fordi de påvirker måten vi oppfatter ting på. To mennesker med forskjellige mentale modeller kan observere den samme hendelsen og beskrive den helt forskjellig, fordi de har merket seg ulike detaljer. Faststivnede mentale modeller kan hindre forandringer. Medarbeidere og ledere må lære å reflektere over sine nåværende mentale modeller, hvis en mangler ferdigheter i å granske egne og andre tenkemåter vil muligheter for å prøve ut nye tenkemåter være begrenset (Senge, 1990). Jeg omtaler ikke Senges tilnærming til å avdekke slike mentale modeller i en organisasjon.

2.2.2c Felles visjoner

Organisasjoner må skape en felles visjon for hvordan fremtiden skal se ut. Dette er viktig for å skape oppslutning omkring organisasjonen, og inspirere ansatte til å yte og utvikle kompetanse gjennom læring. Å skape en felles visjon omfatter evne til å avdekke felles bilder av fremtiden som fremmer ekte innsatsvilje og deltagelse. Visjonen blir bare en levende kraft når folk virkelig tror de kan skape sin egen fremtid. Felles visjon er avgjørende for den lærende organisasjon, fordi det gir læring fokus og energi. Senge sier at tilpassende læring er mulig uten en visjon, men at skapende læring kun skjer når mennesker søker å utrette noe som virkelig betyr noe for dem. En felles visjon fører til at medarbeideres arbeid blir et ledd i det å strebe mot et større mål, organisasjonens overordnede mål. Med en felles visjon er det større mulighet for at mentale modeller avsløres, at en gir opp inngrodde synspunkter og at en erkjenner personlige og organisasjonsmessige svakheter. Organisasjonens visjon må være samstemt med medarbeideres

personlige visjoner. Det er først når den felles visjonen er knyttet til personlige visjoner hos medarbeidere i hele organisasjonen, at visjonen er en ekte visjon. Senge uttaler at der det finnes en ekte visjon vil mennesker overgå seg selv og lære, ikke bare fordi de blir bedt om det, men fordi de ønsker å lære (ibid.). Jeg omtaler ikke Senges teori om prosesser med utvikling av en felles visjon i organisasjoner, eller hvordan medarbeideres holdninger seg til slike visjoner kan være.

2.2.2d Gruppelæring

For at den enkelte skal kunne se helheten og sammenhenger i egen organisasjon, og utvikle sin læringshorisont, er det viktig å jobbe i grupper. Det er viktig at forholdene legges til rette for en åpen dialog i gruppene, der man stoler på hverandre, og utveksler informasjon slik at man kan lære av hverandre. Når grupper virkelig lærer, oppnår de ikke bare glimrende resultater, men de enkelte medlemmene i gruppen opplever en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått. Gruppelæring som disiplin begynner med dialog der gruppemedlemmenes evne til å sette tidligere overbevisninger til side utfordres og endres i retning av å engasjere seg i å tenke i fellesskap. Senge mener at det aldri har vært større behov for å mestre gruppelæring i organisasjoner enn i dag. Hvis grupper lærer blir de et ”mikrokosmos” for læring gjennom hele organisasjonen. Innen organisasjoner har gruppelæring tre kritiske dimensjoner. Den første handler om behovet for å tenke innsiktsfullt over komplekse spørsmål, og at grupper må lære hvordan de skal bruke det potensialet som mange hjerner har. Den andre dimensjonen handler om behov for innovativ og koordinert handling, at gruppemedlemmene utfyller hverandre og opptrer i et fellesskap. For det tredje er det en påvirkning som gruppemedlemmene øver på andre grupper, en læregruppe oppmuntrer andre læregrupper ved å videreformidle praksis og ferdigheter (ibid.).

2.2.2e Systemtenkning

Systemtenkning innebærer å forstå helheten og sammenhenger i egen organisasjon og den situasjonen organisasjonen befinner seg i. Derved kan man se sammenhenger mellom ulike hendelser og aktiviteter, slik at man kan avdekke årsaker bak de effekter man observerer. Systemtenkning innebærer å se relasjoner og gjensidige påvirkninger fremfor lineære kjeder med årsak og virkning, og å se endringsprosesser fremfor øyeblikksbilder. Systemtenkning er i følge Senge det viktigste forholdet, fordi det integrerer alle disiplinene i en felles enhet, samtidig som systemtenkning får frem hvordan de ulike forholdene er gjensidig relatert til hverandre. Disse forholdene bidrar til at organisasjonen blir flinkere i alt den gjør for å realisere sine mål. Systemtenkning begynner med å forstå begrepet ”feed back”, gjensidige påvirkninger, som viser hvordan handlinger kan forsterke eller motvirke hverandre. Systemtenkning innebærer også lære å kjenne igjen strukturer, atferdsmønstre, som dukker opp om igjen og om igjen. Uten en

systemmessig orientering har man ingen mulighet for å forstå hvordan disiplinene henger sammen og griper i hverandre. Systemtenkning gjør det mulig å forstå den dypeste siden ved den lærende organisasjon. En lærende organisasjon er en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid. For en lærende organisasjon er det ikke tilstrekkelig bare å overleve. Overlevelselslæring eller tilpasningslæring er viktig og nødvendig, men en lærende organisasjon må suppleres med generativ læring, det vil si evnen til å skape. Senge mener at de mest fremgangsrike bedriftene i fremtiden kommer til å være de som kalles læringsorganisasjoner (ibid.). Senges teori om lærende organisasjoner omhandler, slik jeg ser det, å se fremover, altså en forventningsbasert læring. Videre er det menneskene i organisasjonen som er i fokus. Senge sier at systemtenkning og helhet er det viktigste for å lykkes med læring i organisasjoner. Men hvordan organisere seg for læring i en organisasjon?

2.2.3 Læringsmessig organisering og ledelse i lærende organisasjoner

Organisasjoner organiserer seg for en lang rekke formål. En type organisering som hittil ikke har vært særlig markert, er læringsmessig organisering. Læringsmessig organisering har å gjøre med igangsetting, utvikling og koordinering av læringsprosesser. Læringsmessig organisering må ha støtte fra en læringskultur i organisasjonen. Det vil si en læringskultur som verdsetter og prioriterer læring. Det grunnleggende mellommenneskelige plan hvor igangsetting av læringsmessig organisering finner sted, er i form av læringsforhold. Læringsforhold kan sies å være sosiale relasjoner med fokus på læringsprosesser. For å kunne lære å lære i lag og å dele kunnskap med andre må folk kunne skape læringsforhold. Ut fra enkeltstående læringsforhold utvikles læringsnettverk og team ved at flere læringsforhold kobles sammen (Wadel, 2008).

Kultur kan sies å være det som ligger bak våre handlinger. Enhver organisasjon har en form for læringskultur, i betydningen normer, verdier og virkelighetsoppfatninger angående læring. Læringskultur er de kulturelle verdsettinger organisasjonsdeltagerne har med hensyn til læring. I noen organisasjoner gis det gode muligheter for læring. I andre organisasjoner er mulighetene for læring begrenset. I noen organisasjoner utnyttes mulighetene, i andre utnyttes de i mindre grad. Men hva bør læres? Hvem bør lære hva? Hvorfor bør noe læres? Ofte blir noen kunnskapsfelt prioritert fremfor andre. Slike uuttalte verdier vil i enhver organisasjon være mange og ofte uformelle, og dermed ikke mulig å lese ut av organisasjonskartet. Læring i lærende organisasjoner er basert på at det forekommer en organisasjonskultur hvor en verdsetter kontinuerlig læring. Lærende organisasjoner kjennetegnes ved at mulighetene for læring er gode og at disse mulighetene utnyttes av medarbeiderne (ibid.).

Selv om det er lett å snakke om ”å skape en god læringskultur” er det atskillig vanskeligere å måle de menneskelige prosessene som er involvert: kreativitet, samtaler, undervisning, læring og vurdering. Å skape kunnskap innebærer både å legge til rette for relasjonsbygging og dialog, og å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen, på tvers av geografiske og kulturelle grenser. Det betyr noe hvordan mennesker oppfører seg mot hverandre. Kunnskapsutviklende prosesser er å dele taus kunnskap, å gjøre den eksplisitt gjennom utveksling og overføring av kunnskap, og den eksplisitte kunnskapen spres og anvendes. Uavhengig av hvor man befinner seg i den kunnskapsutviklende prosessen har gode relasjoner en mildnende effekt på mistillit og frykt, og de bidrar til å bryte ned personlige og organisasjonsskapte barrierer (Von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2005).

Det vi foretar oss for å lære kan vi kalle læringsatferd. Læringsatferd kan involvere bare oss selv, eller den kan involvere samhandling med andre mennesker. Begrepet læringsforhold brukes ikke i dagligtale og finnes heller ikke i noen ordbok. Hensikten med å introdusere begrepet er å fange inn at vi stadig lærer av hverandre og at dette innebærer en kopling av læringsatferd.

Læringsforhold er alltid del av en sosial relasjon. Læringsforhold kan være uformelle, symmetriske og mobilisert sporadisk, og de kan være lite synlige for utenforstående. Det er ofte uformelle læringsforhold som utgjør den viktigste læringsmessige organiseringen i lærende organisasjoner. Lærende organisasjoner kjennetegnes av et mangfold av læringsforhold; enkeltstående, i nettverk, i team og med gjensidig ansvarlighet. I lærende organisasjoner vil læringsforhold stadig bli fornyet og en vil stadig inngå i nye læringsforhold (Wadel, 2008).

Lærende omgivelser kjennetegnes av stadige bevegelser i kunnskap. Vi har til enhver tid læringsforhold til flere personer. Et læringsnettverk er koblinger av sosiale relasjoner. Det som karakteriserer læring i nettverk er at læring finner sted fra flere kanter; det vi lærer fra en kant virker inn på det vi lærer fra en annen kant. Vi lærer igjen fra oss til to eller flere kanter. I de fleste tilfeller handler læring i nettverk om at vi først lærer til oss noe fra en person, for ved en senere anledning å lære dette fra oss til en annen person. Mellom ”mottak” og ”pasning” ligger det ofte en oversettelse som har å gjøre med ulikheter mellom egne og andres mottakerferdigheter. Det er vanskelig å ha full oversikt over samhandling i nettverk, fordi vi selv ikke direkte er involvert i alle potensielle læringsforhold. Læring i team har samme kjennetegn som læring i nettverk, men læring i team er mer utpregede lærende ”mikro”-organisasjoner. I team er medlemmene forpliktet til et felles mål som alle er gjensidig forpliktet til å oppnå. Lærende organisasjoner kjennetegnes av å etterstrebe et dynamisk forhold mellom læring som prosess og læring som resultat (ibid.).

Organisasjoner i alle bransjer er mer eller mindre lærende. Alle organisasjoner lærer, og begrepet lærende organisasjon er derfor ikke forbeholdt bestemte organisasjoner som anvender bestemte teknikker eller strategier for å fremme læring blant de ansatte. Organisasjoner lærer på forskjellige måte, og organisasjoner er gode til ulike typer læring. Å se på egen organisasjon som en lærende organisasjon innebærer å finne frem til de trekk som gjør organisasjonen til nettopp det, og å finne frem til hvilke områder organisasjonen er lærende på, i hvilken grad organisasjonen er lærende og hvordan organisasjonen kan endre seg i retning av å bli mer lærende (ibid.). Hvilken betydning har ledelse i lærende organisasjoner?

Det er mange definisjoner på ledelse. Noen fokuserer på gruppeprosesser og betrakter ledelse som en effekt av sosial samhandling, andre behandler ledelse som spørsmål om personlighet, eller evne til å overtale eller påvirke, noen betrakter ledelse som en maktrelasjon, andre som et virkemiddel for å nå mål. Ledelse er en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd. En slik definisjon på ledelse fokuserer på tre aspekter; ledelse er en rekke handlinger som utøves av en eller flere personer, ledelse har til hensikt å få andre mennesker til å gjøre noe og ledelse skal bidra til at organisasjonen når sine mål (Jacobsen & Thorsvik, 2007).

En forutsetning for å skape læring i organisasjoner er at det på ledelsesnivå utvikles en bevisst læringsstrategi for hele organisasjonen. Ledere i lærende organisasjoner er ansvarlige for å skape organisasjoner der mennesker hele tiden kan utvide sine evner til å forstå kompleksitet, klarlegge visjoner og forbedre felles mentale modeller. Ledere er ansvarlige for læring, og ledere må ha en forståelse av den forpliktende innstillingen og innsatsen som er nødvendig for å skape en lærende organisasjon. Lederens oppgave er å konstruere læreprosesser som gjør at mennesker i hele organisasjonen på en fruktbar måte kan håndtere de viktige oppgavene de er stilt overfor, og utvikle sin mestring. Det er likevel viktig å være klar over at det å satse på å oppnå personlig vekst er et spørsmål om å treffe et valg, ingen kan tvinges til å utvikle seg. Ledere som har klarhet, overbevisningskraft, dybde i forpliktelser og vilje til stadig å lære mer, oppnår de resultatene en ønsker, og det er de som lærer som er de naturlige ledere av en lærende organisasjon (Senge, 1990).

Ledelse i lærende organisasjoner består i høy grad av å se til at mulighetene for etablering og utvikling av et mangfold av læringsforhold er tilstede. Slik ledelse innebærer læringsledelse. Læringsledelse innebærer å forstå på hvilken måte lærende organisasjoner er avhengig av lærende omgivelser. Læringsledelse er ledelse som har med læring å gjøre, og det er en

samhandlingsprosess. Læringsledelse har å gjøre med det lærer og lærende foretar seg sammen. Læringsledere kan ha formelle posisjoner som ledere, men det kan like gjerne være personer uten noen formell lederposisjon. I lærende organisasjoner blir uformelle læringsledere høyt verdsatt av medarbeidere, og uformelle hjelperelasjoner mobiliseres når det oppstår en ubalanse mellom ferdigheter og utfordringer blant medarbeidere. En medarbeider som påtar seg rollen som læringsleder kan være i stand til å bringe sin medarbeider inn i ”flytsonen” igjen. Læringsledelse innebærer to sett med relasjoner; en leder - ledet relasjon og en lærer - lærende relasjon. Å bruke læringsledelse som en betegnelse på en samhandlingsprosess innebærer at vi tenker relasjonelt på ledelse. I lærende organisasjoner vil det ofte være mange uformelle læringsledere, og læringsledelse går på kryss og tvers i organisasjonen (Wadel, 2008).

Den japanske forskeren Ikujiro Nonaka har forsket på hvordan organisasjoner lærer. Han bruker begrepet kunnskapsutviklende organisasjoner om organisasjoner som lærer. Det sentrale kravet til utformingen av en kunnskapsutviklende organisasjon er å utruste organisasjonen med en strategisk evne til kontinuerlig å skaffe seg, skape, utnytte og akkumulere ny kunnskap i en roterende prosess. Han omtaler mellomlederens betydning for suksess i kunnskapsutviklende organisasjoner, og uttaler at mens toppledelsen artikulere bedriften sine drømmer, fokuserer lavere ledersjikt på realitetene. Gapet mellom disse perspektivene blir fylt av og gjennom mellomledelsen (Nonaka, 1994). Nonaka ser for seg en organisasjon der toppledelsen formulerer de overordnede visjonene, på den fremtiden organisasjonen ønsker å gå i møte. Medarbeidere som sitter med daglige gjøremål arbeider med gårsdagens erfaringer, og har dagen i dag i fokus. Medarbeidere vurderer i hvilken grad en når målene for leveranser på kort sikt, og avstanden mellom erfaringene medarbeidere gjør på lavere nivå og de visjonene toppledelsen har kan være stor. Det er her Nonaka ser for seg mellomledelsen som avgjørende for suksess i den kunnskapsproduserende organisasjon (Hustad, 1998). En lærende organisasjon defineres altså noe ulikt av forskerne. Hvilke likheter og forskjeller finner vi i teoriene til Garvin, Dalin, Senge og Wadel?

2.2.4 Likheter og forskjeller i teorier om lærende organisasjoner

En likhet i disse teoriene er individets betydning i læringsammenheng. Den enkelte medarbeider må ha evne og vilje til læring, og bidra til å tilegne seg, dele og utnytte kunnskap som finnes i organisasjonen. Garvin forutsetter at medarbeidere er aktive i å utforme ideer, dele erfaringer og kunnskap i fellesskapet. Dalin peker på betydningen av at organisasjonens muligheter for læring og utvikling utnyttes av medarbeiderne. Senge omtaler personlig mestring som en viktig forutsetning for læring i organisasjoner, og Wadel uttrykker at å oppnå personlig vekst er et

spørsmål om å treffe valg, ingen medarbeidere kan tvinges av leder til å utvikle seg. Teoriene påpeker både betydningen av medarbeideres eget initiativ til læring og utvikling, men også organisasjonens ansvar for å tilrettelegge for individuell læring.

Et annet fellestrekk i teoriene er betydningen av at medarbeidere deler sin kunnskap. Garvin omtaler at organisasjonen må evne og overføre kunnskap, slik at organisasjonens praksis reflekterer ny kunnskap og innsikt. Dalin sier at det i en lærende organisasjon ikke lønner seg å holde innsikt for seg selv, men at kunnskap må deles med andre, og at det er bedre resultater for kollektivet som er den styrende interesse. Senge omtaler gruppelæring som viktig for å tenke fellesskap. Organisasjonen må evne og forstå helheten. I stedet for å fokusere på øyeblikksbilder og undre seg over hvorfor noen problemer aldri blir løst, så må en lete etter sammenhengene for å forstå helheten i følge Senge. Wadel sier også noe om betydningen av at medarbeidere inngår i ulike læringsforhold, slik at en stadig lærer av hverandre.

Et neste fellestrekk i Garvin, Dalin, Senge og Wadel sine teorier er det å lære av erfaringer. Garvin beskriver at en av hovedaktivitetene i lærende organisasjoner er å lære av egne og andres erfaringer. Dalin omtaler at i en lærende organisasjon blir erfaringer meldt regelmessig tilbake, og erfaringer blir drøftet og fulgt opp. I Senges teori kan mentale modeller forstås i relasjon til å lære av erfaringer, der han beskriver individuelle tenkemåter som kan hindre en organisasjons evne til å ta i bruk ny innsikt, uavhengig av hvorvidt ny innsikt kommer fra erfaring eller tilegnet kunnskap. Wadel omtaler viktigheten av å ha en kultur i organisasjonen som prioriterer og verdsetter læring, og at det etableres et mangfold av læringsarenaer. Wadel omtaler organisasjonens evne til å etterstrebe et dynamisk forhold mellom læring som prosess og læring som resultat.

Hvilke forskjeller kan en finne mellom teoriene? En vesentlig forskjell er betydningen av å etablere en bevisst læringsstrategi i organisasjonen for å lykkes med å bli en lærende organisasjon. Senge omtaler at en forutsetning for å skape læring i organisasjoner er at det på ledelsesnivå utvikles en bevisst læringsstrategi for hele organisasjonen. Senge sier noe av det samme i forbindelse med at organisasjonen må skape felles visjoner, hvilket innebærer å etablere felles bilder av fremtiden, for å skape oppslutning i organisasjonen. Garvin omtaler ikke spesifikt dette med læringsstrategi, men snakker om ledelsens ansvar for å være aktive i å tilrettelegge for ulike læringsaktiviteter, og at organisasjonen hele tiden må tilpasse sin atferd ut fra ny kunnskap og innsikt. Endringer skjer etter en konkret og bevisst plan, men det er ikke nødvendigvis knyttet til en bevisst læringsstrategi fra ledelsen i organisasjonen. Dalin har fokus på at en lærende

organisasjon har utfordrende arbeidsoppgaver og inspirerende resultatmål, og at kunnskap skal deles, men han sier at det ikke finnes noen objektiv sannhet om hva som er det beste læringsmiljø eller det riktige ideal for den lærende organisasjon. Han omtaler organisatoriske mønstre for å stimulere til felles læringsprosesser, det vil si kulturelle særpreg, forestillinger og normer som styrer det faglige og sosiale fellesskapet, men ytrer ingen helhetlig læringsstrategi fra ledelsen. Wadel uttrykker at organisasjoner i alle bransjer er lærende, og at en derfor ikke kan forbeholde begrepet lærende organisasjoner kun til organisasjoner som anvender bestemte teknikker eller strategier for å fremme læring blant ansatte.

En annen forskjell er at forskerne Garvin, Dalin og Wadel ikke omtaler helhet og systemtenkning i like stor grad som Senge, det er arenaer for læring og kunnskapsdeling som har fokus i disse teoriene. Garvin omtaler både individuell læring, å spre kunnskap, nyttiggjøre kunnskap og reflektere over ny kunnskap og innsikt slik at organisasjonen justerer atferd. Dalin omtaler at lærende organisasjoner skaper organisatoriske og kulturelle mønstre med sikte på å stimulere både individuelle og felles læringsprosesser. Wadel omtaler også igangsetting, utvikling og koordinering av læringsprosesser. Senges teori omhandler at helhet og systemtenkning er den viktigste av de fem disiplinene, fordi den binder sammen personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring.

En tredje forskjell er hvordan Garvin, Dalin, Senge og Wadel omtaler ledelse. Garvin omtaler at ledere må være villige til å frigi medarbeidere til læringsprosesser, og tilrettelegge for fora som skaper læringsprosesser. Dalin sier at det ikke finnes noen objektiv sannhet om hva som er det beste læringsmiljø, men at en må søke etter kulturelle særpreg, forestillinger og normer som styrer det faglige og sosiale fellesskapet. Senge legger til grunn at det må utvikles en bevisst læringsstrategi fra ledelsen. Wadel omtaler at det i en organisasjon kan være mange læringsledere, og at dette ikke nødvendigvis er personer som har formelle posisjoner som ledere. Læringsledere er medarbeidere som er høyt verdsatt i organisasjonen, fordi de i kraft av sin væremåte fungerer i en hjelperelasjon til andre kollegaer. Wadel beskriver læringsledelse som en samhandlingsprosess, og beskriver en relasjonell tilnærming til læringsledelse gjennom en leder – ledet relasjon og en lærer – lærende relasjon.

Forskerne definerer altså en lærende organisasjon noe ulikt. Faglitteratur som bruker begrepet lærende organisasjon har blitt kritisert fordi a) man inndeler organisasjoner i to grupper; organisasjoner som lærer og organisasjoner som ikke lærer, b) man argumenterer for at læring i organisasjoner forutsetter at det foreligger en strategi for læring, og c) man konkluderer med at

bare organisasjoner som utvikler den strategien man argumenterer for, kan utvikle seg til å bli en lærende organisasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2007). I kontrast til denne måten å tenke på er det mange som argumenterer for at alle organisasjoner lærer. Læring er viktig i alle organisasjoner, men læringsbehovet vil variere stort avhengig av hva som kjennetegner en organisasjon og dens eksterne handlingsmiljø. Læring skjer naturlig i enhver organisasjon, uten at det er en dominerende måte å lære på som er utviklet og implementert gjennom bevisst strategi fra toppledelsen i organisasjonen (ibid.).

2.3 Oppsummering av teori

Det foregår læring i alle organisasjoner. Læring i organisasjoner handler om at individer tilegner seg kunnskap, kunnskapen spres og blir kollektiv kunnskap, tilegnet kompetanse nyttiggjøres slik at organisasjonen hele tiden justerer atferd og reflekterer over praksis. Uten den individuelle læringen blir det ingen læring i organisasjonen. Læring i organisasjoner handler om de prosesser som fører til kunnskap, som etter hvert nedfelles i organisasjonen selv (Stålsett, 2009).

Men selv om det foregår læring i en organisasjon er ikke organisasjonen nødvendigvis en lærende organisasjon. En lærende organisasjon innehar enkelte egenskaper. Relatert til mine forskningsspørsmål kan en oppsummere egenskapene som lærende organisasjoner har, slik:

Individuell læring

- Lærende organisasjoner kjennetegnes ved at mulighetene for læring er gode, og at disse mulighetene utnyttes av medarbeiderne
- Lærende organisasjoner kjennetegnes ved at læring i høy grad er noe som foregår i mellommenneskelige relasjoner
- Lærende organisasjoner har et mangfold av læringsarenaer, både enkeltindivid, i grupper og nettverk
- Lærende organisasjoner har evne til å innhente ny kunnskap, analysere kunnskapen og se hvilken relevans den nye kunnskapen har
- Lærende organisasjoner er dyktige på å lære av egne og andres erfaringer

Erfaringsoverføring

- Lærende organisasjoner har evne til å dele kunnskap
- Lærende organisasjoner har evne til å overføre kunnskap raskt og effektivt gjennom hele organisasjonen
- Lærende organisasjoner legger til rette for kommunikasjon mellom enheter internt

- En lærende organisasjon avdekker den tause kunnskapen som alle individer i organisasjonen har ervervet seg gjennom erfaringer
- Lærende organisasjoner er gode til å legge til rette for åpen dialog der man stoler på hverandre og utveksler informasjon

Nyttiggjøring av kunnskap

- Lærende organisasjoner har evne til å nyttiggjøre seg ny kunnskap som er tilegnet
- Lærende organisasjoner kjennetegnes av å etterstrebe et dynamisk forhold mellom læring som prosess og læring som resultat
- Lærende organisasjoner passer på at endringer skjer etter en konkret og bevisst plan, og ikke ved tilfeldigheter

Mine forskningsspørsmål når jeg studerer hovedkontoret som lærende organisasjon, er hvordan DSB tilrettelegger for individuell læring, hvilke faktorer som påvirker erfaringsoverføring blant medarbeidere i DSB og hvordan ansattes kompetanse nyttiggjøres i organisasjonen. I kapittel 3 beskriver jeg hvordan jeg har gjennomført forskningen.

3 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for valg av metode i forskningsprosjektet. Metode er de teknikker eller prosedyrer forsker bruker for å innhente og analysere data. Det er de prosedyrer forsker benytter seg av når en forsøker å forstå eller forklare noe. I dette kapitlet presenteres først forskningsdesignet. Videre følger en beskrivelse av metodeverktøyet jeg har brukt ved innhenting av empiri; dokumentanalyse og dybdeintervjuer. Jeg beskriver utvalg av informanter, intervjuguiden, hvordan jeg har analysert datamaterialet og hvilke metodiske erfaringer jeg har gjort meg. Avslutningsvis gjør jeg noen betraktninger rundt validitet og reliabilitet i forskningen, og jeg omtaler noen etiske refleksjoner rundt min rolle som forsker. Forskningsprosessen blir beskrevet i sin helhet. Leser vil kunne ta kritisk stilling til de overveielser som er gjort gjennom forskningsprosjektet.

3.1 Forskningsdesign

Forskning er en kreativ virksomhet som utføres systematisk for å oppnå økt kunnskap. Valg av forskningsdesign forutsetter en gjennomtenkt vurdering av hva undersøkelsen skal brukes til og hva man ønsker å få belyst. At en er bevisst hvilke valg en tar og kan begrunne dem, er en del av grunnlaget for forskning. Forskningsdesignet er en overordnet plan for hvordan en skal besvare problemstillingen, hva som studeres og hvordan det skal studeres. Valg av problemstilling og forskningsspørsmål er sentralt i forskningsdesignet. Problemstillingen stiller spørsmål ved et nåværende fenomen. Forskning kjennetegnes ved at innsamlingen av data, behandlingen av informasjon og presentasjonen gjøres systematisk (Jacobsen, 2005).

Mitt forskningsprosjekt omhandler å studere fenomenet læring ved hovedkontoret i DSB. Jeg valgte å benytte meg av teori, dokumentanalyse og intervju når jeg skulle undersøke hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon. I kapittel 2 presenterte jeg det teoretiske perspektivet på læring i organisasjoner og lærende organisasjoner som jeg undersøker virkeligheten ut fra. Å undersøke virkeligheten ut fra et teoretisk perspektiv innebærer at jeg har en deduktiv tilnærming til forskning (Hellevik, 2011). Organisasjonsgrunnlaget som er etablert i DSB relatert til læring og kompetansepolitikk er analysert i mitt forskningsprosjekt, fordi DSBs strategier for læring og kompetansepolitikk er synliggjort i disse dokumentene.

Organisasjonsgrunnlaget i DSB er presentert henholdsvis i kapittel 1.2 og 4.1. Jeg samlet også data gjennom å intervjuer relevante ansatte ved hovedkontoret om deres opplevelse av læringsmessig organisering ved hovedkontoret i DSB, og hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon.

Mine forskningsspørsmål omhandler tilrettelegging for individuell læring, hvilke faktorer som påvirker erfaringsoverføring blant medarbeidere og hvordan ansattes kompetanse nyttiggjøres i organisasjonen. Å komme frem til en presis problemstilling med forskningsspørsmål har vært en prosess, fordi jeg gjennom forskningsprosessen har fått mer kunnskap om temaet lærende organisasjoner. Jeg har lagt til grunn en eksplorerende problemstilling, fordi hensikten er å utdype et tema jeg kjenner lite til fra før på organisasjonsnivå. Jeg ønsket å være åpen i forhold til informasjonsinnhenting. Nedenfor er en mer detaljert beskrivelse av metodeverktøyene jeg har brukt.

3.2 Metodeverktøy

I forskning kan datainnsamling gjøres kvalitativt eller kvantitativt. Prosjektet har en kvalitativ tilnærming, og er eksplorerende ved at jeg søker ny innsikt. Jeg arbeider i avdeling for sivilforsvar (SIV), i enhet for kompetanse og tjenesteplikt (KOT). I det daglige kjenner jeg til hvordan læring og kompetanseutvikling forvaltes i enhet og avdeling, men jeg kjenner lite til læring på organisasjonsnivå. Forskningsprosjektet har gitt meg en unik mulighet til å bli kjent med hele hovedkontoret, og jeg har hatt mulighet til å arbeide og kommunisere på tvers i organisasjonen.

Kvalitativ metode kjennetegnes ved at det samles inn subjektive menneskelige erfaringer, opplevelser og holdninger, i stedet for tallfesting slik en gjør i kvantitativ metode. Kvalitativ metode innebærer at en får frem karakteristika, variasjoner og nyanser i fenomenet som studeres. I kvalitativ metode foretas en forpliktende datainnsamling og bearbeiding av materialet, frem mot en systematisk sammenfatning som beskriver og analyserer fenomenet en studerer. Datainnsamling i kvalitativ metode kan gjøres gjennom individuelle, åpne intervju, gruppeintervju, observasjon eller dokumentanalyse (Jacobsen, 2005).

Jeg har gjennomført dokumentanalyse og individuelle intervjuer. Dokumentanalyse ble valgt for å belyse fokus på læring og kompetansepolitikk i DSB, gjennom organisasjonsgrunnlaget som er etablert for å oppfylle ansvaret som direktoratet har i arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap. Intervju ble valgt for å få økt kunnskap om og forståelse for hvordan DSB organiserer seg med tanke på læring på organisasjonsnivå. Hensikten med å kombinere dokumentanalyse og intervjuer var å få frem betraktninger rundt læring i teori og praksis.

3.2.1 Dokumentanalyse

Dokumenter som datakilder benyttes kvalitativt når en ønsker å identifisere fenomen og etablerte sammenhenger. Jeg foretok en forstudie av relevant litteratur og tidligere studier før utarbeidelse

av problemstilling. Jeg studerte organisasjonsgrunnlaget i DSB og leste relevant teori om læring, læring i organisasjoner og lærende organisasjoner. I planleggingsprosessen av forskningsprosjektet involverte jeg avdelingsdirektør i avdelingen jeg jobber i, og fem kollegaer fra andre fagavdelinger som har gjennomført masterstudie tidligere. Jeg vurderte dette hensiktsmessig av flere årsaker, både for å forankre prosjektet ytterligere i organisasjonen og for å få nyttige råd innledningsvis i arbeidet.

I dokumentanalysen studerte jeg DSBs visjon, virksomhetside, verdigrunnlag, lederskapsprinsipper, mål og strategier 2009-2012, kompetansepolitikk for DSB 2009-2012 og dokumentet kunnskap og politisk relevans. Dokumentanalysen i kombinasjon med å lese teori ga meg økt kunnskap om fenomenet lærende organisasjoner. En slik forberedelse gjorde at jeg kunne stille informantene relevante spørsmål for å få frem aspekter ved hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon. Ved dokumentanalyse er det viktig å være kritisk til dokumentenes troverdighet, og en skal i størst mulig grad bruke primærkilder. Når jeg begynte å lese teori om lærende organisasjoner så jeg at mye av organisasjonsgrunnlaget som er etablert i DSB er sammenfallende med å være nettopp en lærende organisasjon.

3.2.2 Intervju

Intervju er egnet som datainnsamlingsmetode når relativt få enheter undersøkes (Jacobsen 2005). Når en innhenter empiriske data gjennom intervju konsentrerer forsker seg om et utvalg relevante informanter, som kan gi en så rik beskrivelse av det studerte fenomenet som mulig. Kunnskap konstrueres i samspill mellom intervjuer og den intervjuede, gjennom utveksling av synspunkter innen temaer som opptar begge parter. Datamaterialet skal reflektere informantenes erfaringer og meninger. Intervjuer søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, og det er et mål å få frem subjektive erfaringer og opplevelser innenfor temaene som diskuteres. Intervjuer skal unngå eller motvirke påvirkning på sine intervjuobjekter, og må ikke overidentifisere seg med intervjuobjektene. Intervjuers bakgrunn og egne erfaringer kan påvirke forståelsen av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg var interessert i hvordan ansatte ved hovedkontoret opplever at hovedkontoret i DSB er en lærende organisasjon i praksis. Intervju var sentralt for å få en forståelse av dette. Målet med mine intervjuer var på en best mulig måte fremme informantenes erfaringer, meninger og kunnskap om de valgte temaene innen hovedkontoret i DSB som en lærende organisasjon. Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Jeg utarbeidet en tematisk intervjuguide, med sentrale emner for å belyse problemstillingen. Et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet

skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meninger innen fenomenet som blir beskrevet. Intervju ligger nært opp til en samtale, men har som profesjonelt intervju et formål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Gjennom dialogpregede intervjuer ga informantene interessant informasjon om forhold rundt læring ved hovedkontoret i DSB. En fordel med intervju er at det gir mulighet til å kontrollere egen tolkning av det som blir sagt, og det ble gjort ved å spørre om jeg hadde forstått informantene riktig. Intervjuene varte fra i underkant av en time, til en og en halv time. Alle informantene samtykket i at intervjuet ble tapet. Etter intervjuet skrev informantene under på en samtykkeerklæring med bekreftelse på at de hadde fått informasjon om prosjektet, og at informasjon gitt under intervjuet kunne brukes i oppgaven. Samtykkeerklæring foreligger i vedlegg 4. En informant kommenterte at det ville vært helt greit å opplyse fullt navn dersom informasjon gitt under intervjuet ble brukt i oppgaven. Intervjuene ble tapet og lagres til sensur av oppgaven foreligger.

3.2.3 Informantene

Utvalg av informanter ble basert på relevans, for å kunne gi meg informasjonen jeg er ute etter i forskningen. Det er 240 ansatte ved hovedkontoret, og jeg skulle intervjuet et fåtall ansatte. Jeg tok utgangspunkt i organisasjonskartet. Hovedkontoret i DSB er organisert med direktør, direktørens stab, fem fagavdelinger og tre støtteavdelinger. Innen hver avdeling er det fra tre til fem enheter, med unntak av KOM⁴ og HR-avdelingen som ikke er organisert i enheter. Jeg vurderte det hensiktsmessig å ha med informanter fra alle fagavdelingene med underliggende enheter, enheten IKT fra støtteavdelingene og direktørens stab. Jeg ønsket at både menn og kvinner var representert. Det var også et kriterium at informantene hadde vært ansatt i DSB en stund, fordi jeg ønsket å studere erfaringer og opplevelser innen de ulike temaene.

Jeg foretok utvelgelse av informanter ved trekning, etter å ha gjort en vurdering av relevans. For å få en oversikt over ansatte som var relevante for intervju kontaktet jeg HR-avdelingen. Jeg fikk en liste over ansatte som har vært ved hovedkontoret i mer enn 3 år. Jeg brukte sorteringsfunksjonen i Excel, og skaffet meg en oversikt over avdelinger, enheter og stillingskoder ved hovedkontoret som var relevante i prosjektet. Av stillingskoder valgte jeg direktør DSB, avdelingsdirektører, avdelingsledere, rådgivere, seniorrådgivere, overingeniører, senioringeniører og sjefsingeniører. Jeg nummererte på listen ut fra ulike sorteringer, hadde lapper med tall fra 1-15 og trakk tilfeldig.

⁴ Kommunikasjonsavdelingen

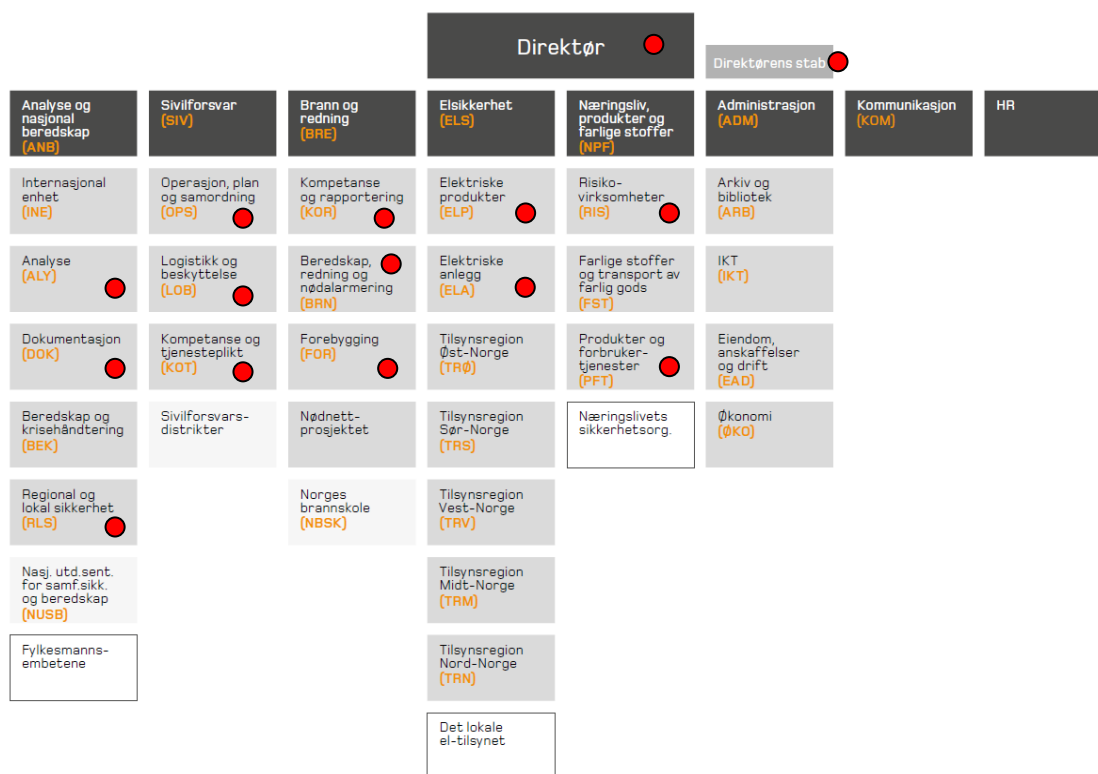
Jeg trakk innledningsvis fem avdelingsdirektører og syv avdelingsledere. Blant saksbehandlerne trakk jeg først enhet, deretter den enkelte ansatte. Jeg trakk seks enheter av de som ikke var representert via avdelingsleder, og deretter en ansatt fra hver av disse enhetene. Jeg trakk videre ut en ansatt fra de fire enhetene som hittil ikke var inkludert, og til sammen ble dette 10 saksbehandlere. Totalt trakk jeg ut 23 informanter, direktør DSB inkludert. Forskningsprosjektet ble meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S en måned før intervjuene startet.

Informantene fikk et informasjonsbrev og forespørsel om deltagelse i intervju, og de krysset av i en tabell mulige tidspunkter for avtale. Informasjonsbrev er i vedlegg 1. Jeg sendte informasjonsbrev til de 23 informantene jeg hadde trukket ut, inkludert direktør DSB. 17 stk responderte nesten umiddelbart, og med reaksjoner som *”så gjerne”, ”stiller selvfølgelig gjerne opp på intervju”, ”jeg stiller gjerne til intervju om dette”* og *”hvis jeg kan bidra, så blir jeg selvfølgelig med”*. Kontakten med informantene indikerer at det er en åpenhet og interesse for læring ved hovedkontoret i DSB, og at viljen til læring er der. En lærende organisasjon har nettopp en slik åpenhet. Av de som ikke svarte var det en avdelingsdirektør, to avdelingsledere og tre saksbehandlere. Jeg kontaktet ikke de seks som ikke svarte, fordi jeg skrev i informasjonsbrevet at det var frivillig å delta.

Før intervjuene startet gjennomførte jeg et intervju med en utvalgt informant utenom de som var trukket ut, og dette var en saksbehandler. Dette intervjuet ble gjennomført for å foreta nødvendige justeringer på spørsmålsformuleringer. Når jeg startet forskningen hadde jeg avtalt 18 intervjuer, fordelt på direktør DSB, fire avdelingsdirektører, fem avdelingsledere og åtte saksbehandlere. Mot slutten av intervjuene spurte jeg informantene om det var noen de synes jeg burde snakke med i dette prosjektet. Jeg valgte å kontakte to informanter som jeg ble anbefalt, en avdelingsleder og en saksbehandler. Avdelingsleder svarte umiddelbart at *”jeg stiller gjerne til intervju om dette”*. Saksbehandler svarte ikke, så jeg sendte ytterligere en forespørsel, denne gang til en avdelingsleder. Jeg fikk da umiddelbart svar, med *”ja det kan jeg godt, det er et interessant og viktig tema”*. Jeg gjennomførte to tilleggsintervjuer basert på forslag fra informantene.

Jeg intervjuet totalt 20 ansatte. Informantene jeg har brukt i forskningsprosjektet har i gjennomsnitt vært ansatt i DSB i 10 år, med variasjon 4 til 27 år. Med få unntak har informantene et høyt utdanningsnivå (bachelor/master) og en bred erfaring med beredskapsarbeid, også fra andre etater. Gjennomsnittsalder på informantene er 49 år, med variasjon 35 til 64 år. Begge kjønn er representert. Informantene ble valgt ut på bakgrunn av relevans, og jeg har ikke hatt som mål at

det skulle være et representativt utvalg. En detaljert oversikt over informantenes alder, stilling i DSB, utdanning/bakgrunn og antall år i DSB fremgår i vedlegg 5. Organisasjonskartet nedenfor viser hvor ved hovedkontoret informantene er fra.



Figur 5 Organisasjonskart med oversikt over hvor ved hovedkontoret informantene er fra

3.2.4 Intervjuguide og spørsmål

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en tematisk intervjuguide. Intervjuguiden som ble brukt under intervjuene var ment som en systematisert huskeliste over temaer/emner med konkrete spørsmål som ble tatt opp, men det var også åpning for oppfølgende, impulsive og improviserte spørsmål. Intervjuene ble gjennomført med en og en informant i arbeidstiden, på et møterom ved hovedkontoret. Jeg valgte å gjøre det slik for dokumentasjonens skyld, for at intervjuet skulle bli effektivt med hensyn til tidsbruk og fordi at jeg ikke skulle heftes med å skrive underveis.

For å teste ut intern validitet i spørsmålene i intervjuguiden prøvde jeg de ut på to kollegaer tidlig i prosessen, som ga meg innspill på formulering og innhold. Dette var to andre kollegaer enn de som var involvert under utarbeidelse av prosjektbeskrivelsen. Etter det første intervjuet så jeg behov for å justere temaer, spørsmål og ordlyd ytterligere. Etter syv intervjuer valgte jeg å sende ut spørsmålene til informantene på forhånd, fordi flere kommenterte at det hadde vært nyttig å se problemstillingene på forhånd. Noen av informantene hadde forberedt seg og andre stilte til

intervju med å ha lest gjennom spørsmålene. En fordel med å sende ut spørsmålene på forhånd var at informantene var forberedt på innholdet i intervjuet. En ulempe med det er at informantene på denne måten kunne planlegge svarene sine.

Intervjuguiden bestod av tolv temaer; fokus på læring, forutsetninger for læring, innhenting av kunnskap og utnyttelse av kunnskapen, tilrettelegging for å lære av erfaringer, intern dokumentasjon av læringspunkter, kommunikasjon av læringspunkter, oppfølging av læringspunkter, ansattes kunnskap og kunnskapsdeling, ledere og tilrettelegging for læring, egen opplevelse av læring og læringskultur, kommunikasjon og kunnskapsdeling, og helhet og samlet kompetanse. Innenfor hvert av temaene hadde jeg utarbeidet spørsmål, noen på individnivå og noen på organisasjonsnivå. Intervjuguiden fremgår i vedlegg 3. I vedlegg 4 er det utfyllende skjemaer fra intervjuguiden, og samtykkeerklæring. Innledningen som jeg brukte til intervjuene fremgår i vedlegg 2.

3.2.5 Databehandling og analyse

Analyse av kvalitative data vil si å beskrive, systematisere, kategorisere og sammenbinde informasjon. Meningskoding innebærer å knytte ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt, med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse. Når koding former seg som kategorisering, blir meningen i lange intervjuutsagn redusert til noen få enkle kategorier. Kategorisering reduserer og strukturerer store intervjuetekster til tabeller og korte sammenfatninger. Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord. Meningsfortolkning innebærer å gå utover det som direkte blir sagt, og å finne frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremkommer umiddelbart i en tekst. Analyse av kvalitative data er en hermeneutisk tilnærming, som handler om å tolke og forstå grunnleggende betingelser i menneskers liv gjennom språk, handling og tekster. Formålet med å velge et kvalitativt forskningsintervju med en hermeneutisk tilnærming er å få en dypere forståelse for den intervjuedes livsverden. Forsker utvikler innsikt etter hvert som en arbeider med innsamlet data (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg har ikke transkribert alle intervjuene, men jeg har utarbeidet en detaljert oversikt over data som ble gitt av informantene innen hvert tema i intervjuguiden. Jeg analyserte deretter dataene, for å danne meg et helhetsinntrykk av det som kom frem av de ulike informantene. Jeg identifiserte hovedfunn ved å sortere og strukturere stoffet, slik at det ble sammenhengende informasjon. Analysearbeidet ble gjort for å produsere relevant informasjon til valgt

problemstilling. Informasjonen ble sammenstilt i tre hovedbolker: individuell læring, erfaringsoverføring og kollektiv læring. Ledelse og læring omtales i sammenheng med kollektiv læring. Jeg har brukt aidentifisering, og det foreligger en koblingsnøkkel. Opplysningene som gis om informantene i vedlegg kan imidlertid knyttes til identitet, men informasjonen som brukes i oppgaven er fortettet på en slik måte at opplysninger gitt av den enkelte ikke kan gjenkjennes eller identifiseres. Mangel på anonymitet kan være en svakhet, ved at informantene kanskje svarer mer strategisk enn ærlig på spørsmålene. Jeg opplevde imidlertid at informantene var ærlige i sine refleksjoner, uavhengig av hvilket nivå i hierarkiet en tilhører.

Dokumentanalysen av organisasjonsgrunnlaget i DSB er en del av forskningsprosjektet mitt. Jeg har valgt å presentere empiri; dokumentanalyse og intervju, i et eget kapittel, kapittel 4, før empiri trekkes inn mot teori i drøftingskapitlet, kapittel 5. Dette er gjort for å gjøre et klart skille mellom empiri og min tolkning av den i drøftingen. I masteroppgaven er det organisasjonen selv, gjennom informantene, som beskriver læringsmessig organisering ved hovedkontoret i DSB, og hovedkontoret i DSB som en lærende organisasjon. Jeg har vært varsom i formidlingen av informasjon ved å være bevisst på å unngå urimelig generalisering eller stigmatisering.

3.2.6 Metodiske erfaringer

Jeg opplever at mitt valg av metode med teori, dokumentanalyse og dybdeintervju har besvart problemstillingen om hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon. Fordelen med en kvalitativ tilnærming er at jeg kan gå i dybden på et fenomen, og ved intervju vil informantene kunne utdype sine meninger. Jeg har mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. Ved bruk av kvalitativ metode har jeg fått frem personlige meninger og kunnskap i større grad enn hvis jeg hadde benyttet kvantitativ metode med spørreskjema. Jeg opplevde at informantene var ærlige og reflekterte i sine vurderinger i de ulike temaene. Ingen av informantene trakk seg underveis i prosjektet. Det er imidlertid en ulempe med kvalitativ metode at forsker ikke kan trekke eksakte og sikre slutninger om fenomenet som undersøkes.

Det jeg synes var vanskelig var å utforme gode og relevante spørsmål som alle informantene kunne svare på. Spørsmålene var formulert på en slik måte at de kunne besvares på individnivå, enhetsnivå, avdelingsnivå eller organisasjonsnivå, men utgangspunktet var at den enkelte besvarte spørsmålene ut fra sin egen arbeidssituasjon. Noen spørsmål var overordnede og på organisasjonsnivå, og disse var ikke alltid lett for informantene å svare på.

En informant uttalte

”det er en svakhet i svarene mine at det blir mye synsing når det gjelder DSB som organisasjon, det blir min oppfatning av hvordan det er, det lettere å uttale seg på individ, enhet og avdelingsnivå”.

Jeg gjennomførte også mange intervjuer på kort tid. Jeg gjennomførte 2-3 intervjuer hver dag i fire uker, og det gjorde det utfordrende å ivareta gode oppfølgingsspørsmål og å huske hva som var sagt av den enkelte informant. Jeg har utført forskningsarbeidet ved siden av full jobb. Intervjuene ble gjennomført ved hovedkontoret i arbeidstiden, og det medførte at jeg i løpet av en dag hadde mange sceneskifter i hodet; som forsker og medarbeider. Jeg måtte omstille meg på kort tid, fra å være medarbeider til å være forsker. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål og gikk i dybden der jeg anså det nødvendig, men jeg ser i ettertid at jeg kunne strukturert og sortert spørsmålene enda bedre for å unngå overlapp og gjentakelser. Jeg kunne også strukturert dataene fortløpende, i stedet for i etterkant av alle intervjuene.

3.3 Validitet og reliabilitet

3.3.1 Validitet

Validitet omhandler hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke, og i hvilken grad datamaterialet faktisk reflekterer det fenomenet en ønsker å vite noe om. Det handler også om hvorvidt spørsmålene måler det de er ment å måle. Validiteten er høy når undersøkelse og datainnsamling resulterer i data som er relevante for problemstillingen (Grønmo 2004). Validiteten på en studie avhenger av hva det er som er målt, om dette er egenskapene problemstillingen gjelder (Hellevik, 2011).

Validitet til en studie kan deles i ekstern, intern og begrepsmessig validitet. Ekstern validitet handler om overførbarhet, om funnene kan generaliseres internt i organisasjonen eller eksternt. Intern validitet omhandler hvorvidt fenomenet er beskrevet slik at informantene kjenner seg igjen i beskrivelsene, det vil si studiens gyldighet. Begrepsvaliditet handler om en måler det fenomenet en påstår en skal måle (Jacobsen, 2005). I kapittel 3.3.1a – 3.3.1c omtales ekstern, intern og begrepsvaliditet i mitt forskningsprosjekt.

3.3.1a Ekstern validitet

Informasjonen som har fremkommet i prosjektet, om læringsmessig organisering ved hovedkontoret i DSB og hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon, viser flere fellestrekk mot teori. I forskningsprosessen tegnet det seg raskt et ”bilde” av hovedkontoret, uavhengig av hvilket nivå informantene tilhører i organisasjonen. Jeg valgte ikke ut informanter på bakgrunn av representativitet, men relevans på alle nivå ved hovedkontoret. En kan ikke generalisere funnene i mitt forskningsprosjekt til hele hovedkontoret, men likevel har informasjonen et potensial for å beskrive læring ved hovedkontoret. Dersom en ønsker å utforske dette videre kreves en mer omfattende studie enn mitt forskningsprosjekt. Det er vanskeligere å si om funnene har ekstern validitet i DSBs organisasjon utenfor hovedkontoret, da jeg ikke har inkludert informanter derfra. DSB har 360 ansatte som arbeider i ulike regioner, og dette er en uensartet gruppe, både med individuelle forskjeller og daglige arbeidsoppgaver.

Funnene i mitt forskningsprosjekt har ikke ekstern validitet overfor andre organisasjoner. Jeg vil likevel anta at enkelte av beskrivelsene vil være gjenkjennbare også i andre organisasjoner, men en kan likevel ikke generalisere funnene. Analytisk generalisering, der en generaliserer informasjon fra et mindre utvalg til et mer teoretisk nivå, er mer aktuelt for kvalitativ metode (Blaikie, 2009). Det innebærer at funnene i studien forsøkes å kobles mot teori, ved å finne sammenhenger. Silke sammenhenger presenterer jeg i kapittel 5, drøfting.

3.3.1b Intern validitet

Intern validitet handler om at informasjon og konklusjoner er gjenkjennbare for informantene. For å kontrollere intern validitet kan en validere sine funn mot andre, og en kan selv foreta en kritisk gjennomgang av resultatene. Fordelen med intervju er muligheten til å spørre informantene når noe er utydelig, eller om det er noe en ønsker at de utdyper. Det er også mulig å gå tilbake til informantene, for å få klarhet i uttalelser eller spørre om ytterligere forklaringer. Jeg gjennomførte intervjuer tett, noe som ga meg en utfordring med å være konsentrert og å stille de gode oppfølgingsspørsmålene. Validering gjennom kritisk vurdering av kilder og informasjon fra kildene er også viktig for den interne validiteten.

Når jeg startet intervjuene så tegnet det seg relativt raskt et ”bilde” av DSB, og informantene var overraskende samstemt i sine refleksjoner, uavhengig av hvor i hierarkiet en arbeidet. For å øke intern validitet i oppgaven valgte jeg å spørre fire informanter om de kunne lese gjennom hele empirikapitlet. Jeg kontaktet en avdelingsdirektør, to avdelingsledere og en saksbehandler, og fikk umiddelbart respons av alle fire, med svarene ”*jeg bidrar gjerne*”, ”*jeg er på reise nesten hele*

denne uken, men klarer nok fint å lese den mellom slagene - så bare send meg den du” og ”jeg kan lese empirikapitlet ditt”. Jeg ba de fire om å vurdere om de kjenner seg igjen i beskrivelsen av DSB, om informasjonen er logisk fremstilt, om det er noen koblinger som mangler og hvorvidt de finner selvmotsigelser og unødige gjentakelser. Informantene fikk en uke til å lese gjennom og gi tilbakemelding. En informant ga responsen

”jeg kjenner meg godt igjen og jeg syntes innholdet gir en god bredde og oversikt over temaet. Klarer ikke å komme med innspill til endringer. Syntes det var lettest og oversiktlig, men kanskje litt i lengste laget hvis jeg skal plukke på noe”.

En neste informant svarte

”mye interessant i dette, og jeg kjenner meg igjen i beskrivelsen av DSB. Jeg oppfatter det som logisk fremstilt og har ingen kommentar til dette. Det er noen gjentakelser, blant annet hva angår henvisning til hhv verdigrunnlaget og lederskapsprinsippene, men jeg tror kanskje dette er nødvendig/riktig. Jeg har satt inn noen små merknader, relativt ubetydelige i ditt dokument”.

Merknadene var av språklig art, vedrørende dato i forhold til verdigrunnlaget, og det ble påpekt at også lovmessige krav gjør at DSB hele tiden må utvikle seg. Dette er derfor tatt inn i empirien.

Den tredje informanten ga tilbakemeldingen

”generelt er mitt inntrykk at du har fått frem mange gode poenger og at det du har skrevet er dekkende. Det er noen gjentakelser, men disse er ikke problematiske. Du skriver godt og enkelt – den er fin og systematisk å lese”.

Den fjerde informanten ga også innspill. Informanten bekrefter å kjenne seg igjen i beskrivelsen, og sier *”jeg kjenner meg absolutt igjen, men det er noen små justeringer jeg vil anbefale”.* Dette var i hovedtrekk av språklig art, men vedkommende omtalte også verdien av læring gjennom og i den jobben man faktisk gjør. Jeg ble videre gjort oppmerksom på at DSB har besluttet at prøveordningen med å ha oversikt over medarbeideres kompetanse, ikke skulle iverksettes (det var en intensjon om å gjøre det, jf. kompetansepolitikk for DSB 2009-2012). Informanten sier

”merk også at den oversikten over eksisterende kompetanse i DSB, som er omtalt i kompetansepolitikkdokumentet fra 2009 aldri er blitt satt i verk, ikke prøvd ut, og det er

aktivt besluttet at det ikke skal lages. Om du vil ha en mer presis historie om dette, kontakt HR”.

Denne informanten kom også med innspill i forhold til kapitlet kollektiv læring, og sier

”man kan jo stille seg spørsmålet om læring fører til faktisk endring av atferd/rutiner/planer, etc. 22.juli-kommisjonens rapport peker på at hendelser og øvelser munner ut i evalueringsrapporter med en rekke læringspunkter, men det fører ikke nødvendigvis til faktiske endringer. Fenomenet antas å gjelde generelt. Vi har som DSB gjennomført interne egnevalueringer etter 22.7. og etter Skagex, med til dels betydelige erfarings- og læringspunkter knyttet til egen kriseplan og kriseorganisasjon uten at dette har ført til nevneverdige endringer så langt”.

Jeg har tatt dette innspillet i empirikapitlet. Empirikapitlet er forøvrig beholdt slik jeg sendte det til informantene, med noen språklige endringer. Informantene ga tilbakemeldinger som viser at de kjenner seg igjen i beskrivelsen av hovedkontoret i DSB, derfor valgte jeg og ikke gjøre vesentlige endringer.

Jeg brukte også utvalgte kollegaer avslutningsvis i arbeidet med masteroppgaven, til korrekturlesing. Opprinnelig hadde jeg gjort avtale med to kollegaer som ikke var en del av forskningen, men av ulike årsaker ble dette vanskelig. Jeg gjorde derfor ny avtale med tre kollegaer som leste korrektur for meg, og dette var informanter fra prosjektet.

3.3.1c Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om å ha operasjonelle mål for fenomenet som blir studert. Definisjoner av ulike begreper som brukes er gjort underveis i oppgaven. Intervjuguiden operasjonaliserer prosjektets problemstilling med underliggende forskningsspørsmål. I enkelte av intervjuene opplevde informantene spørsmålsformuleringene som uklare. Eksempelvis når jeg spurte om hvordan informantene opplever at kontinuerlig læring er verdsatt i DSB, så svarer en

”det er vanskelig å definere det. Jeg synes det er vanskelig å si noe om det, hva mener du da? Jeg er veldig usikker på hva du egen spør om, verdsetting, men hvis det er å gi folk gode tilbakemeldinger når de gjør noe bra, så er det i stor grad et lederansvar, og dette gjøres nok ulikt av den enkelte leder. Det er en ledergreie”.

Flere av spørsmålene kunne besvares på individnivå, enhetsnivå, avdelingsnivå eller organisasjonsnivå. Jeg presiserte at informantene kunne svare ut fra sin egen arbeidssituasjon, men at de også kunne gi sin vurdering av spørsmålet på flere nivåer. Flere av informantene sa at det var vanskelig å uttale seg på organisasjonsnivå, fordi en har for lite kjennskap til det.

Både forskers kompetanse, forskers dialog og diskusjon med andre vedrørende datamateriale og i hvilken grad datamaterialet utgjør et handlingsgrunnlag har med kvalitetsvurdering av kvalitative data å gjøre (Grønmo, 2004). Når det gjelder min kompetanse for gjennomføring av intervju, innsamling av data og analyse av disse, så har jeg ikke mye erfaring i dette gjennom mitt daglige virke. Flere av informantene har gjennom sitt daglige arbeid mer erfaring i rollen som intervjuer enn meg. Når lydopptaker var slått av spurte jeg informantene om hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen, og om de hadde noen råd og tips til meg som intervjuer. Informantene uttalte i hovedtrekk at intervjuet hadde vært greit og at det er viktige problemstillinger som ble drøftet. Jeg valgte ikke å diskutere datamaterialet med noen underveis, annet enn at jeg har hatt dialog med veileder.

For å imøtekomme krav om validitet har jeg benyttet teori, dokumentanalyse og gjennomført 20 intervjuer av relevante og sentrale informanter. Jeg har forsøkt å sammenstille data gitt under intervjuene til å bli meningsfull informasjon, for å besvare problemstillingen på en slik måte at informantene kjenner seg igjen i beskrivelsene. Fire informanter ble forespurt om å lese gjennom empirien, og de ga tilbakemeldingene som er beskrevet i kapittel 3.3.1b. Målet med forskningsprosjektet har vært at resultatet kan være et bidrag i videre utvikling for DSB, og at funnene kan medføre refleksjon rundt læring og det å være en lærende organisasjon.

3.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdighet, hvor pålitelige resultatene er. Reliabilitet er forbundet med målesikkerhet, det vil si om en får tilsvarende svar ved å gjenta undersøkelsen mange ganger. Reliabilitet handler om hvorvidt en annen person kunne foretatt samme undersøkelse og kommet frem til samme valide data, resultat, analyse og konklusjoner. Reliabilitet handler om nøyaktighet og troverdighet av undersøkelsen, presentasjonen, analysen og tolkningen/forståelsen av resultatene. Ved bruk av kvalitative metoder er ofte undersøkelsen og datamaterialet mindre strukturert enn ved kvantitative metoder, og vurdering av reliabilitet vil dreie seg om hvorvidt måleinstrumentene fungerer. Ved kvalitative metoder brukes begrepet troverdighet om reliabilitet (Grønmo, 2004).

Forhold som påvirker læring i en organisasjon er mange og sammensatte. Jeg synes det var en utfordring å anvende dataene som ble gitt under intervjuene, med å tilpasse, beskrive og analysere data slik at det ble sammenhengende informasjon. Jeg sammenstilte først alle data som ble gitt under hvert tema fra intervjuguiden, og deretter systematiserte og strukturerte jeg informasjonen i fire hovedtemaer. Jeg har forsøkt å fremstille informasjonen fra intervjuene på en god, relevant og oversiktlig måte. Mulige påvirkningskilder overfor informantene er meg som intervjuer og at intervjuene ble tapet. Intervjuene var avtalt på forhånd og ble gjennomført på møterom ved hovedkontoret i DSB. Jeg har hele tiden hatt som mål at jeg på en best mulig måte skulle besvare min problemstilling angående hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon. Jeg mener at jeg har fått en tilstrekkelig mengde informanter for å belyse problemstillingen. Jeg anser at utformingen av intervjuguiden med relevante spørsmål, opptak av intervjuene og sammenstilling av data gitt under intervjuene gjør resultatene og informasjonen i oppgaven troverdig.

Problemet med en kvalitativ undersøkelse, som jeg har gjennomført, er at nøyaktig den samme undersøkelsen aldri kan gjentas. Selve situasjonen som forskningsprosessen pågikk i, vil aldri oppstå igjen. Det er vanskelig å gjenskape de samme intervjuene som ble gjennomført i min forskningsprosess. Vurdering av reliabilitet i en slik undersøkelse er derfor vanskelig. Jeg er likevel av den oppfatning at en annen forsker ville fått tilsvarende funn som i min oppgave, dersom en hadde brukt andre metoder eller andre informanter når samme fenomen skulle undersøkes. Tidligere arbeidsmiljøundersøkelser som er gjort ved hovedkontoret i DSB har vist flere av de samme funnene, spesielt informantenes vurdering av trivsel både med arbeidsoppgaver og relasjon til kollegaer. Arbeidsmiljøundersøkelsene har vært elektroniske, med quest back, en annen metode enn personlige intervjuer. Mot slutten av intervjuene fremkom heller ingen ny informasjon, det var en bekreftelse på forhold som allerede var fremkommet tidligere.

Reliabilitet til informantene bør også omtales. Informantene i forskningsprosjektet er valgt ut på bakgrunn av relevans, og det er informanter som i sitt daglige arbeid møter problemstillingene som ble diskutert i intervjuene. Når det gjelder reliabilitet i intervjuene har jeg underveis i intervjuprosessen forsøkt ikke å påvirke informantene, men jeg merket at jeg mot slutten kanskje snakket mer med informantene enn jeg gjorde i starten. Innledningsvis i intervjuene stilte jeg spørsmål og tok stikkordsnotater, men etter hvert som mange intervjuer var gjennomført ble det mer en samtale. Jeg er av den oppfatning at jeg likevel ikke har lagt noen føringer for hvordan informantene svarte, det var mer at jeg ble tryggere i rollen som intervjuer.

3.4 Ethiske refleksjoner

Ved bruk av kvalitativ metode og dybdeintervju av informanter må en være oppmerksom på rollen til intervjuer og den som intervjues. Ved å foreta dybdeintervju av en og en informant er jeg ikke bare tilskuer til fenomenet som studeres, men en aktiv deltaker i forskningen. Det vil kunne påvirke informantene gjennom både utforming av spørsmål og intervjuguide. Selve intervjuet vil kunne påvirkes av omgivelser, formuleringer, tidsbruk, holdninger og liknende. Intervjuforskning er fylt med moralske og etiske spørsmål. Ethiske vurderinger foretas i alle faser av forskningsprosessen. Intervjuer bør på forhånd ha tenkt gjennom verdispørsmål og etiske dilemmaer som kan oppstå under intervjusituasjonen. Intervjuene produserer kunnskap, og denne kunnskapen skal fremstilles så kontrollert og verifisert som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt prosjekt har jeg vært bevisst på ikke å gjengi sensitiv informasjon som fremkom under intervjuene. Med sensitiv informasjon menes opplysninger gitt om enkeltpersoner ved hovedkontoret.

Jeg vil nevne noen etiske sider ved min rolle som ansvarlig for dette prosjektet. Det første omhandler mitt vitenskapelige ansvar. Kvaliteten på undersøkelsen avhenger av mine kvalifikasjoner og innsikt i intervjusituasjonen og undersøkelsens tema (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har etter beste evne forsøkt å forstå informantenes uttalelser, og har søkt å være kvalitetsbevisst for å oppnå et troverdig resultat. Jeg som forsker er selve forskningsinstrumentet i det kvalitative forskningsintervju. Intervju handler om evne til å stille gode spørsmål og lytte. Som intervjuer må en evne å stille relevante oppfølgingsspørsmål som er lette å forstå. Det var viktig for meg å oppnå kontakt og tillit hos informantene jeg snakket med, og etterstrebe at det ble en konstruktiv dialog. En hermeneutisk tilnærming fordrer at intervjuer lytter fordomsfritt uten å legge egne antagelser til grunn, og at intervjuer er i stand til å kunne tolke det mangfold av betydninger som ligger i informantenes uttalelser. En slik tilnærming viser at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomenet kan tolkes og forstås på ulike måter. Kunnskap som utvikles ved kvalitativ metode vil ikke kunne gi et nøyaktig bilde av fenomenet som det forskes på. Det er vesentlig å tolke og forstå ut fra konteksten fenomenet som studeres er en del av. For å oppnå en tillitsfull dialog må forsker viser respekt for informantenes oppfatninger om temaene som diskuteres. Fortrolig informasjon som ikke er egnet for videreformidling er ikke tatt med i oppgaven.

Jeg vil også omtale betydningen av forskers uavhengighet. For nære eller tette bånd med informantene kan medføre at enkelte funn vektlegges mer enn andre, og dette kan forringe undersøkelsens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2009). At jeg som forsker har god kjennskap til

organisasjonen jeg studerer kan ha både fordeler og ulemper. Det kan gi meg en bedre forståelse for den intervjuedes livsverden, men det kan også medføre at jeg er mindre åpen for det som er forskjellig fra egne oppfatninger. Intervjuer må være oppmerksom på utfordringen mellom nærhet og distanse, en trenger nærhet for å få tilgang, og en nødvendig distanse for ikke å la sine egne forutinntatte holdninger påvirke informantene og det en skriver. Det er behov for nærhet i deler av prosessen, ved innsamling av empiri, men ved analyse har forsker behov for å distansere seg for å frigjøre seg fra relasjonen til den enkelte informant. Min egen personlighet, forforståelse, historie og virkelighetsoppfatning vil kunne påvirke, og jeg som forsker har forsøkt å ha et bevisst forhold til hvilke fordommer, følelser og interesser jeg har i forhold til temaene.

Etiske sider ved analyse av empirien omfatter spørsmål om hvor dypt og kritisk jeg kan analysere data gitt under intervjuene, og hvorvidt intervjuobjektene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes. Som forsker presenterer jeg empirien og drøfter datamaterialet ut fra et teoretisk perspektiv. Det er en forskningsetisk forpliktelse å gjøre sine rådata tilgjengelige for etterprøving, gjennom lagring og oppbevaring av data. Mine data ligger tilgjengelig på tape, empiri fra intervjuene ligger i et dokument og alle notater fra intervjuene er samlet i en egen perm. Resultatet kan derfor etterprøves av en annen forsker. Det er forskers ansvar å muliggjøre at forskningen kan få en samfunnsrolle, og negative så vel som positive resultater skal gjøres kjent. Jeg har i oppgaven vært bevisst på å balansere informasjonen som har fremkommet, men samtidig ivare tatt nyansene der det har vært behov for det.

Etiske sider ved databehandling omhandler behandling av personopplysninger, det vil si opplysninger og vurderinger som kan knyttes til en enkeltperson. Behandling av personopplysninger handler om innsamling, registrering, sammenstilling, lagring og utlevering av data. Data i forskningsprosjektet mitt er forsvarlig lagret, og sensitive data er utelatt. I mitt prosjekt er det et tydelig og avgrenset formål med databehandlingen. Jeg opplyste informantene om at de når som helst kan få innsyn i det som blir skrevet, og at de har rett til å gjøre endringer av feil og rett til å slette opplysninger. Jeg innhentet informert samtykke fra hver enkelt informant som deltok i prosjektet. Med samtykke menes krav om fritt, informert, uttrykkelig og dokumenterbart samtykke før deltagelse i forskningsprosjektet. Informantene kunne når som helst i prosessen trekke seg underveis, uten at det skulle få negative konsekvenser eller ulemper for vedkommende. Forskningsprosjektet har hatt noe oppmerksomhet ved hovedkontoret i DSB underveis i skriveprosessen. Medarbeidere som har hørt om prosjektet har spurt om når oppgaven publiseres. Oppgaven vil bli gjort tilgjengelig for alle medarbeidere i organisasjonen DSB.

4 Empiri

Kapittel 4.1 er en analyse av relevante dokumenter om læring og kompetansepolitikk i DSB. For å få en forståelse av hvordan ansatte ved hovedkontoret opplever forhold knyttet til læring gjennomførte jeg intervjuer. Empiri fra intervjuene presenteres i tre deler; kapittel 4.2 individuell læring, kapittel 4.3 erfaringsoverføring og kapittel 4.4 kollektiv læring.

4.1 Kompetansepolitikk i DSB

DSBs samfunnsoppdrag og oppgaver stiller krav til at organisasjonen er i stand til å forstå et samfunn i forandring, har høy faglig kompetanse og evne til nytenkning. DSB har utarbeidet dokumenter som sier noe om læring og kompetansepolitikk i organisasjonen, det vil si hvilke strategier som ligger i DSB systemet for læring. Disse dokumentene presenteres nedenfor.

4.1.1 Kompetansepolitikk for DSB 2009 – 2012

DSBs samfunnsoppdrag reflekterer et samfunn i kontinuerlig utvikling, og dette stiller høye krav til organisasjonenes kompetanse, evne til læring og fleksibilitet. DSBs kompetanse er avgjørende for i hvilken grad organisasjonen klarer å oppfylle de strategiske målsettingene som ble presentert i kapittel 1.2. DSB har som mål at kompetanseorganisasjonen skal kjennetegnes ved høyt kvalifiserte arbeidstakere, som gjennom sitt arbeid bidrar til at DSB er i en kontinuerlig kompetanseutviklingsprosess. Evne til å rekruttere, vedlikeholde og videreutvikle kompetanse innenfor samfunnssikkerhetsområdet innen stabs- og støttefunksjoner er derfor en kjerneoppgave i virksomhetsstyringen i DSB. Gjennom halv- og helårsrapporter, medarbeiderundersøkelser, analyse av turnoverfall, gjennomgang av sluttsamtaler og avviksrapportering i HMS-systemet måles i hvilken grad DSB lykkes i kompetanseutviklingsarbeidet (DSB, 2009).

Medarbeidere uansett alder og livssituasjon trenger motivasjon og kompetanseutvikling, og derfor er livsfaseperspektivet lagt til grunn i kompetansepolitikken. Det er et mål for DSB å ha et bredt spekter av kompetanseutviklingstiltak og fleksible ordninger som kan gjennomføres uansett livsfase. Ansvar for kompetanseutvikling tilligger organisasjonen, den enkelte leder og medarbeiderne. Tverrfaglige kompetansebehov formidles til HR-avdelingen og fagspesifikke kompetansebehov defineres i avdeling/enhet. Kompetanse som anskaffes og utvikles skal være relevant og riktig i forhold til DSBs målsettinger. Plan- og utviklingssamtaler er obligatorisk og skal gjennomføres årlig. I disse samtalene kartlegges kompetansebehov knyttet til avdelingens/enhetens oppgaver. Plan- og utviklingssamtaler baserer seg på at leder og medarbeider har dialog om kompetansebehov og at en sammen utarbeider individuelle kompetanseutviklingsplaner. På det individuelle nivået omhandler kompetanseutvikling

utrednings- og analysevirksomhet, prosjektarbeid på tvers av og i avdelingene, samarbeid med andre virksomheter, deltagelse på kurs og seminarer, innhenting av informasjon, egenutvikling og selvstudium, ordinær etter- og videreutdanning (ibid.).

DSB har en individuell stipendordning for etter- og videreutdanning. DSB tilrettelegger for hospitering, og hensikten er at medarbeidere skal få prøve seg i et annet arbeid, utvikle ny kompetanse, skaffe seg nye erfaringer og få innblikk i hvordan andre organiserer sine arbeidsoppgaver. DSB skal legge til rette for jobbvariasjon, og hensikten er å gi medarbeidere mulighet til å utvikle og bruke flere sider av sin kompetanse. Jobbvariasjon kan bidra til å forebygge stagnasjon og utbrenthet. DSB gjennomfører årlig en rekke opplæringstiltak. Fagspesifikke kompetansetiltak organiseres i den enkelte fagavdeling. HR-avdelingen organiserer ulike tverrfaglige kompetansetiltak og tiltak i forbindelse med strategisk ledelsesutvikling, men disse omtales ikke nærmere (ibid.).

I dokumentet kompetansepolitikk for DSB 2009-2012 beskrives et prøveprosjekt (ibid.). For å ha en oversikt over eksisterende kompetanse i DSB skulle det i perioden 2009-2012 prøves ut et system for registrering og lagring av medarbeidernes CV i en base. Hensikten med dette hadde vært å gi medarbeidere bedre mulighet til å synliggjøre sin kompetanse, få en bedre oversikt over virksomhetens kompetansebeholdning og kunne hente frem kompetanse ved behov. Utprøvingen skulle i første omgang gjelde for hovedkontoret (ibid.). Underveis i forskningsprosjektet ble jeg gjort oppmerksom på at dette aktivt er besluttet at ikke skal lages.

4.1.2 Kunnskap og politisk relevans

DSBs mål- og strategiplan for 2009-2012 beskriver direktoratets ansvarsområde og virkemidler. En nærmere konkretisering av roller, ansvar og virkemiddelbruk ble gjort i forbindelse med ledelsesutviklingsprogrammet "Kunnskap og politisk relevans" i 2010. I dokumentet "Kunnskap og politisk relevans" drøftes åtte faglige roller som ledelsen i DSB har valgt å jobbe videre med. De åtte rollene representerer kjerneområder i DSBs virksomhet; industri og næringslivssikkerhet, sikkerhet i hverdagen, nasjonal brannmyndighet, nasjonal elsikkerhetsmyndighet, lokal og regional sikkerhet, Sivilforsvaret, operativ støtte og nasjonal sikkerhet. Dokumentet tydeliggjør utfordringer i forhold til tydeligere ivaretagelse av DSBs faglige roller, og det strukturerer framstillingen av rollene (DSB, 2010). De konkrete utfordringene omtales ikke nærmere, da dette er relatert til hvordan DSB ivaretar direktoratets samfunnsoppdrag. Som direktorat er DSB forpliktet til å utvikle fagområdene i tråd med politiske mål og ambisjoner. At DSB har kunnskap om og analyserer trender og utviklingstrekk i samfunnet knyttet til DSBs ansvarsområder, er

nøkkelen til å gjøre disse mer politisk relevante. Kunnskap er en forutsetning for tydelighet og synlighet. Kunnskap er et viktig virkemiddel i direktoratets arbeid, og kunnskap må videreutvikles. Men også andre virkemidler, som tilsyn og arbeid gjennom andre aktører, må videreutvikles for å oppfylle målsettingen om en tydeligere profil (ibid.). Det vil også være kontinuerlige lovmessige krav som gjør at DSB må utvikle sine fagområder, eksempelvis nye forskrifter og EU-reguleringer, som må følges opp og som krever kompetanseutvikling hos medarbeiderne.

4.1.3 Verdigrunnlag og lederskapsprinsipper

For å løse sitt samfunnsoppdrag må DSB oppfattes som troverdig, og ha en velfungerende organisasjon. DSB har utarbeidet et verdigrunnlag. DSB skal kjennetegnes av verdiene kompetent, resultat, tillit, lagånd og nysgjerrig (DSB, 2004). Teksten nedenfor presenteres slik verdigrunnlaget foreligger.

Å være kompetent er en forutsetning for å ha en ledende rolle innenfor samfunnssikkerhetsområdet. Når vi er kompetente, er vi opptatt av kvalitet i alt vi gjør. Kompetente blir vi når vi:

- har kunnskap, ferdigheter og holdninger i forhold til vårt samfunnsoppdrag
- har myndighet til å fatte vedtak og beslutninger
- har evne og vilje til å bruke og dele vår kompetanse
- lærer av erfaring og har systemer som sikrer kvalitet

Å ha fokus på resultat betyr at alt vi gjør skal ha en verdi for samfunnet. Når vi er resultatorienterte, er vi opptatt av effektivitet og gjør de riktige tingene på den riktige måten.

Resultatorienterte blir vi når vi:

- arbeider målrettet for et trygt og robust samfunn
- viser evne, vilje og besluttsomhet til å handle når situasjoner krever det
- prioriterer de områder som gir størst samfunnssikkerhet basert på risiko og sårbarhetsvurderinger

Å ha tillit er grunnleggende for samhandling internt og eksternt. Når vi er tillitskapende, har vi integritet og er til å stole på. Vi får tillit når vi:

- er åpne, ærlige og viser respekt

- gir den enkelte oppmerksomhet og har fokus på relasjoner
- tilstreber samsvar mellom ord og handling

Å bygge lagånd dreier seg om å spille på lag og å gjøre hverandre gode. Når vi er opptatt av lagånd, viser vi omsorg, vektlegger samarbeid og er engasjert for å nå felles mål. Vi bidrar til lagånd når vi:

- legger til rette for samarbeid og lar alle ta ansvar
- bryr oss om og har omtanke for våre kollegaer
- bryr oss med samfunnets institusjoner og funksjoner
- ser helheten i delene

Å være nysgjerrig innebærer å tenke det utenkelige og være i forkant av samfunnsutviklingen. Når vi er nysgjerrige, er vi bevisst og utforsker et risiko- og sårbarhetsbilde som er i stadig endring. Vi er nysgjerrig når vi:

- tenker nytt, prøver ut nye ideer og tør å feile
- har mot til å utfordre vedtatte sannheter
- tar alternative signaler og synspunkter på alvor

Lederskapsprinsippene i DSB skal være en felles plattform for utøvelse av ledelse i organisasjonen (DSB, 2006). God ledelse i DSB skal kjennetegnes ved:

- ledere som skaper resultater ved å vektlegge kvalitet, samarbeid og handlekraft
- ledere som er tydelige gjennom klare målformuleringer, prioriteringer og beslutninger
- ledere som gir tilbakemelding og legger til rette for kompetanseutvikling og læring
- ledere som er til stede for den enkelte, anerkjenner mangfold og tar ansvar for helheten
- ledere som stimulerer til nytenkning og utfordrer etablerte handlingsmønstre – og tåler at andre gjør det

Dokumentene som er analysert over viser DSBs strategier for læring og kompetanseutvikling. Empiri fra intervjuene i kapittel 4.2-4.4 relateres til disse dokumentene, og jeg omtaler hva som er relevant innen hvert av forskningsspørsmålene. Mitt første forskningsspørsmål omhandler individuell læring. Hva sier informantene om tilrettelegging for individuell læring i DSB?

4.2 Individuell læring

Individuell læring er en forutsetning for læring i organisasjoner. Med individuell læring menes formell og uformell læring, slik det er beskrevet i kapittel 2.1.2. Erfaringslæring omtaler jeg i sammenheng med erfaringsoverføring i kapittel 4.3, fordi jeg ser på erfaringslæring på organisasjonsnivå. Forskningsspørsmålet jeg har når det gjelder individuell læring ved hovedkontoret er: *”Hvordan tilrettelegger DSB for individuell læring?”*.

Hva sier organisasjonsgrunnlaget i DSB om individuell læring? Kompetansepolitikk for DSB 2009-2012 (DSB, 2009) viser at organisasjonen har høyt fokus på medarbeideres kompetanseutvikling uansett livsfase, jf. kapittel 4.1.1. I dokumentet kunnskap og politisk relevans (DSB, 2010) fremgår det at kunnskap er et viktig virkemiddel i direktoratets arbeid, og at kunnskap må videreutvikles. For å løse sitt samfunnsoppdrag må DSB oppfattes som troverdig, og ha en velfungerende organisasjon. Verdien kompetent, resultat, tillit, lagånd og nysgjerrig skal etterleves både på individ- og organisasjonsnivå (DSB, 2004). Relatert til læring innebærer verdien å ha kunnskaper, ferdigheter og holdninger, ha evne og vilje til å bruke og dele kompetanse, lære av erfaring, være åpen, ha fokus på relasjoner, tenke nytt, prøve ut ideer, tørre å feile og ha mot til å utfordre vedtatte sannheter. I lederskapsprinsipper i DSB fremgår lederes ansvar for å være tydelige i målformuleringer, prioriteringer, beslutninger, ledere skal gi tilbakemeldinger, stimulere til nytenkning og legge til rette for kompetanseutvikling og læring (DSB, 2006).

Av spørsmål i intervjuguiden relatert til individuell læring har jeg spurt om informantenes forståelse av begrepet læring, hvordan informantene opplever at fokus på læring er synliggjort og kommunisert, hvordan læring er verdsatt, hvordan egen kompetanse er etterspurt, hvordan informantene opplever utvalgte forutsetninger for læring og hvilke faktorer informantene opplever at stimulerer til eller hindrer læring. Jeg spurte ikke informantene i hvilket omfang de selv har gjennomført ulike kompetanseutviklingstiltak. Når empiri presenteres nedenfor har jeg gjort et utvalg av informasjonen som er sammenstilt etter intervjuene.

4.2.1 DSB som kunnskapsorganisasjon

Informantene omtaler DSB som en kunnskapsorganisasjon, og det er lagt strategier for læring i direktoratet. En sammenfatning av informantenes forståelse av begrepet læring er:

”læring har to dimensjoner, individuelt og i organisasjonen. DSB lærer ikke hvis ikke medarbeidere hele tiden vil lære, DSBs læringspotensial er ansattes evne og vilje til å

tilegne seg kunnskap og kompetanse. Kunnskap man har tilegnet seg anvendes i videre arbeid, man får nye måter å gjøre ting på, og læring er relatert til utvikling. En må stoppe opp og reflektere over det en gjør, vurdere resultatene i forhold til det som var hensikten, og en må justere atferd slik at man gjør de riktige tingene på riktig måte. Læring skjer hele tiden, både gjennom erfaring og teoretisk kompetanse”.

Hensikten med å starte med forståelse av begrepet læring var å sikre at jeg som forsker og informantene hadde en felles forståelse av hva som menes med læring, før videre spørsmål ble stilt. Flere informanter uttaler at det generelt er en kunnskapshunger i organisasjonen, og en sier:

”ansatte i DSB er høyt utdannede folk og det er en selvgående gjeng. Det skjer mye læring men den er ikke alltid uttalt, læring pågår hele tiden uten at det blir snakket så mye om”.

Informantene sier at det foregår mye læring i direktoratet hele tiden, og at medarbeidere tilegner seg kunnskap. Mye av denne kunnskapen tilegnes av det enkelte individ, og er såkalt taus kunnskap. Kunnskapsdeling er en forutsetning for læring i organisasjoner, og informantenes opplevelse av hvordan dette foregår ved hovedkontoret omtales nærmere i kapittel 4.3. En informant sier at ting endrer seg hver dag i direktoratet, og at dette er læring selv om det ikke er så godt synliggjort eller kommunisert. Informantene uttrykker også at det er mye kompetanse og kunnskapsbredde i organisasjonen DSB. En informant uttaler:

”DSB er en svært kompetent organisasjon, med bred kompetanse, ressurspersoner, vi er opptatt av å ta til oss mangfold, få inn ulike typer kompetanse, kunnskap og erfaring. Vi er svært dyktige på læring i denne sammenheng, med måten vi rekrutterer og setter sammen organisasjonen på. Vi er blitt mer bevisste med årene, vi er gode på å være en kompetent organisasjon”.

Flere informanter peker på at det foregår mye uformell læring i det daglige i DSB, gjennom måten en arbeider på i direktoratet når en løser daglige oppgaver. Jeg ønsket å gå i dybden for å nyansere noen utvalgte områder når det gjelder systematikk rundt læring ved hovedkontoret.

4.2.2 Individuelt ansvar for læring

En organisasjon kan legge til rette for læring, men den enkeltes vilje og initiativ til læring og utvikling er avgjørende. Når det gjelder individuell læring påpekte flere av informantene

betydningen av medarbeideres egen rolle og holdninger i læringsammenheng. På spørsmålet om begrepet læring svarte en informant:

”læring er å ta til seg kunnskap, bruke det til noe, endring, i læring ligger det en prosess, læring er å endre mottaker av informasjon, hos den enkelte, jeg liker ikke uttrykket ”lære bort”, læring som endring skjer inne i hodet til den enkelte, hvis det er viktig for den enkelte så er det noe man får med seg, noe man gjør noe med, ellers går det hus forbi, læring er en aktiv handling”.

Betydningen av medarbeideres egen interesse for læring ble av en informant omtalt i forbindelse med spørsmålet om direktoratets evne til å innhente ny kunnskap:

”jeg tror at det må ligge en genuin personlig interesse bak, en motivasjon for å gjøre det, man kan fungere godt i denne organisasjonen med å gå hjem kl 1530-1600 hver dag, og være veldig fornøyd med det. De som ønsker det, de som føler at faget er en del av det som motiverer deg, får nye utfordringer og ser verden på en annen måte, de er med på å få noe av dette på plass. Det er fullt mulig å være i første kategori, som føler seg ganske komfortabel uten at noen kommer og tilfører de det ene eller det andre. Kompetansetiltak som HR tilbyr er for folk som vil, som setter av tid i sin fritid for å tilføre seg ny kompetanse. De har en egen ”drive”, det går fint an å seile gjennom her uten å gjøre annet enn daglige oppgaver”.

Informantene uttaler at forutsetningene for læring er der, men man må gripe muligheten selv. Det ligger et ansvar hos hver enkelt medarbeider om å orientere seg, og selv ta ansvar for å sette seg inn i ting som berører eget fagfelt. Flere informanter uttalte at medarbeidere generelt følger med innenfor sitt fagområde, gjennom internett, faglitteratur og samhandling med andre fagmiljøer, slik at de på denne måten utvikler sin kompetanse på eget initiativ.

Informantene uttaler at arbeidets egenart i fagavdelingene medfører behov for å tilegne seg ny kunnskap for i det hele tatt å kunne løse oppgavene. Informantene omtaler verdien av at det skjer mye læring i det daglige arbeidet i direktoratet. En informant uttaler at det en gjør i enheten er læringsbasert, at læring er etablert i hodene til folk og er en del av den daglige dialogen. Jeg ser nærmere på hvordan informantene opplever at det tilrettelegges for læring i DSB.

4.2.3 Tilrettelegging for læring i DSB

Informantene opplever generelt at det er mange og gode muligheter for læring og utvikling i DSB. Det er opp til den enkelte medarbeider å benytte mulighetene som ligger i systemet, med læringsarenaer internt, samhandling med eksterne aktører, og mulighet for etter- og videreutdanning eksternt. Informantene nevner en rekke forhold for læring, som hospitering, fleksibilitet og frihet til intern rokering mellom enheter, gode utvekslingsmuligheter, studier, eksterne kurs, stipendordning, deltagelse på konferanser og seminarer, årlige interne kurs, kurs ved skolene i DSB, biblioteket skaffer faglitteratur og yter god service, deltagelse i prosjekter, DSB har folk i USA hvert år i forbindelse med ledelsessystem (ICS⁵) og DSBs medarbeidere kan delta på Forsvarets høyskole (begrenset med plasser).

Informantene uttrykker generelt god tilfredshet med arbeidsgivers tilrettelegging for kompetanseheving, og sier at det er lett å få ja til kompetansetiltak. Direktoratet har lagt en strategi for læring, og en informant sier:

”fokus på læring synliggjøres gjennom bevissthet rundt kompetansepolicy, arbeidsgiver og arbeidstaker har utarbeidet policyen, vi har en stipendordning, det er et tydelig signal om at læring er viktig for oss. Vi har kompetent som verdi, og at læring er viktig er synliggjort i flere dokumenter. Det er kommunisert gjennom intranett, det kommuniseres til ledere og det er en rutine i plan- og utviklingsamtaler. Etterlevelse kan diskuteres, men det er en forventning om at dette skal tas opp”.

Informantene er samstemt når de uttaler seg om muligheter for teoretisk læring. Det er erfaringslæring som oppleves mer variert. Informantene omtaler forholdet mellom teoretisk læring og erfaringslæring, og to av uttalelsene var:

”læring i DSB går primært på å tilrettelegge for at medarbeidere kan tilegne seg teoretisk læring, det er et svært godt tilbud der med støtte, stipend osv, men det er ikke like klart at DSB som organisasjon har det samme fokuset på erfaringslæring, hva som fungerer og ikke fungerer”.

”i utgangspunktet er det gode forhold for formell læring. Min opplevelse er at det ikke er vanskelig å få gjennomslag for det hos nærmeste leder, man strekker seg langt for å få til ordninger. Men vi er ikke like gode på erfaringslæring. Det er enklere å forholde seg til

⁵ Incident Command System

teoretisk læring, alle klarer å forholde seg til det. Erfaringslæring er mer krevende, man må ha en som styrer det, man må ha kunnskap nok til å gjennomføre det. Det prioriteres ikke fordi vi ikke har kunnskap om det, men vi har ingen bevissthet i forhold til hvor vi vil at DSB skal gå, hvilken vei vi ønsker for DSB”.

Konkrete forhold rundt informantenes opplevelse av erfaringslæring vil bli omtalt i kapittel 4.3, fordi jeg ser på erfaringslæring på organisasjonsnivå. I teorikapitlet er erfaringslæring omtalt under individuell læring, men i empirien presenterer jeg dette i sammenheng med temaet erfaringsoverføring.

Informantene uttrykker at samfunnsoppdraget til DSB gir varierte, spennende og interessante arbeidsoppgaver. Informantene sier at det er et mangfoldig fagmiljø i DSB, med høy kompetanse hos medarbeidere. Informantene opplever generelt at deres kompetanse er etterspurt, og det synliggjøres gjennom at ens bidrag er ønsket inn i ulike prosesser, det tilrettelegges for nye oppgaver, kompetansen blir anerkjent og brukt, man får spørsmål, telefoner, får tildelt saker ut fra kompetansen man har, man blir brukt i forbindelse med foredrag, får delta i ulike prosjekter, i avdelingen og på tvers i huset, ytringer en har blir tatt inn i diskusjoner og en har påvirkningsmuligheter. Informantene opplever en faglig frihet, og at DSB stort sett er en organisasjon som har takhøyde og gir handlingsrom for individet hvis en vil. Noen informanter uttrykker at de opplever at det de gjør fører til noe, at det gir resultater, og at det verdsettes.

Informantene uttrykker generelt god tilfredshet med arbeidshverdagen, selv om det påpekes at det er variasjoner avhengig av hvor en jobber. Informantene påpeker at slike variasjoner er personavhengig, med leder i de ulike enhetene. Variasjonene kan således ikke knyttes direkte til avdelinger. Personlige egenskaper hos leder omtales av informantene som årsak til variasjoner når det gjelder tilrettelegging for læring. Forhold som går på ledelse og læring vil bli nærmere omtalt i sammenheng med kollektiv læring.

Det er flere forhold som påvirker mulighet for læring i en organisasjon, jf. kapittel 2.1.1.a. Jeg hadde utformet noen påstander som informantene skulle gradere mellom 1, i liten grad, og 4, i stor grad. Informantene kunne differensiere på individ/enhet/fagavdeling eller organisasjonsnivå dersom de ønsket det. Der informant svarte mellom to tall har jeg registrert det som det laveste. Tabell 1 viser fordelingen av informantenes gradering.

Påstand	I liten grad	I mindre grad	I større grad	I stor grad
DSB har satsing på læring og kompetanseutvikling, som medfører klare forventninger om resultat	5	11	4	
Ansatte har vilje og initiativ til læring og kompetanseutvikling		3	11	6
Ansatte har arbeidsoppgaver som er meningsfulle og inspirerende			6	14
Ansattes arbeid har innslag av nye utfordringer, slik at ny kunnskap utvikles		4	12	4
Ansatte har handlingsfrihet på eget ansvar, med en romslig tabbekvote	1	3	8	8
Ansatte har innflytelse på beslutninger som angår eget arbeid	1	3	7	9
Ansatte klarer å frigjøre seg fra sin tenkemåte, løsrive seg fra de ”brillene” ens fag og ståsted gir, for å ta inn over seg inntrykk som utfordrer kompetanse og tenkemåte	2	16	2	

Tabell 1 Oversikt over informantenes gradering av påstander om forhold som påvirker mulighet for læring

Av oversikten kan en lese at informantene opplever at ansatte i DSB i større grad har vilje og initiativ til læring og kompetanseutvikling, at arbeidsoppgavene i stor grad oppleves meningsfulle og inspirerende. Arbeidet gir i større grad nye utfordringer, og det er i stor grad handlingsfrihet på eget ansvar med en romslig tabbekvote. Ansatte har i stor grad innflytelse på beslutninger som angår eget arbeid. Slike forhold har også fremkommet gjennom tidligere arbeidsmiljøundersøkelser.

På to av påstandene gir informantene noe lavere gradering. I første påstand er det spesielt dette med forventning om resultat som gjør at mange svarer to, i mindre grad. Informantene sier at DSB satser på læring og kompetanseutvikling, men at de er usikre på krav om resultat. Her har informantene kommentarer som:

”det er resultatkrav på oppgaver, man vet hva man skal jobbe med, men det gis få tilbakemeldinger på læring, det er aldri uttalt fra leder hva man skal lære, det er bare en forventning om at man skal mestre oppgavene sine, det er lite fokus på læring som prosess, lite knyttet til det å øke kompetanse og diskutere den kompetansen man har”.

En annen informant sier:

”det er oppmerksomhet på det når vi uttrykker det i skriftlige dokumenter, vi tar det inn i medarbeidersamtaler og kompetansepolicy, det er mye ord, mindre handling, vi har ikke det trykket på kompetanse som det gis uttrykk for. Det er oppmerksomhet på at du for eksempel har gjennomført medarbeidersamtaler, men ikke om du har vært innom det du skal”.

Den andre påstanden som gir lav gradering av informantene er et element i verdien nysgjerrig i DSB, der jeg spør om ansattes evne til å løsrive seg fra tankemønstre og egen kompetanse for å ta inn over seg nye inntrykk. En sammenfatning av det informantene sier er:

”det er stor variasjon i evne til å ha åpenhet for at det er andre måter å gjøre ting på, man lager seg sine mønstre å jobbe i, som er vanskelig å bryte ut av, det gjelder både for individ og organisasjon, men vi må evaluere prosesser hele veien, ut fra hva som har fungert og ikke. Vi skaper ikke den nysgjerrigheten i organisasjonen, lager ikke rom for det, og vi blir ikke så ofte djevelens advokat. Det er stort potensial i den kunnskapen vi har i organisasjonen, med tilsyn, statistikker, vi kunne vært vesentlig flinkere til å være mer nysgjerrig på disse tingene”.

Informantene opplever at det er et betydelig press med daglige arbeidsoppgaver. Dette med å være i komfortsonen, og gjøre ting slik det alltid har vært gjort, er omtalt av flere informanter. En oppsummering av det informantene sier er:

”vi gjør det som er trygt og greit, vi er i komfortsonen, mange liker å være der, alle er fornøyde når de kan gjøre det de har lyst til å gjøre, da er det fredeligere, det koster mer å utfordre egen praksis. Det er mye som foregår på bakgrunn av kjente handlingsmønstre, man jobber slik man alltid har gjort, vi har mye som skal gjøres på kort tid, og det finnes allerede rutiner for å gjøre oppgavene, og da har man ikke tid til å stille spørsmål ved egen praksis”.

Flere informanter uttaler at de er sikre på at ting kan gjøres på en annen måte enn det gjøres i dag og at en kan bli flinkere til å gjøre analyser av kunnskapen DSB innehar, for å kunne bli mer politisk relevante. En informant, som selv er leder, sier noe om ansvaret for å tilrettelegge for at en utfordrer egen praksis.

Denne lederen sier:

”bestillingene står i kø, det er et betydelig press på å produsere, levere, utkvittere, og da kan du si, hvem skal ta ansvar, på hvilket nivå, for å gjøre ting annerledes, i de fleste tilfeller er dette et lederansvar, vi som ledere må tørre utfordre på hva vi gjør og hvordan vi gjør det”.

I forlengelsen av påstandene i tabell 1 spurte jeg informantene om å identifisere de viktigste faktorene som de opplever at stimulerer til læring i sin hverdag. Informantenes opplevelse av muligheter for læring, og hvordan egen kompetanse anvendes i det daglige er allerede omtalt, og dette var sentrale faktorer som stimulerer til læring. Informantene sier også at ledere som legger til rette for kompetanseutvikling og oppgaveendring stimulerer til læring.

Øvrige relevante funn fremgår i tabell 2 og 3, og er kategorisert i to områder; trivselsfaktorer og relasjon til kollegaer.

Trivselsfaktorer
Vennlige, positive, imøtekommende mennesker
Mange ulike personer utfyller hverandre
Motiverte medarbeidere, lavt sykefravær
Godt miljø, åpent og trygt
Velferdsordninger, treffes på andre arenaer
Bygningsmassen innbyr til uformelle læringsarenaer
Rom for uformelle diskusjoner i kantinen, helt akseptert å bli sittende en god stund med gode fagdialoger

Tabell 2 Oversikt over trivselsfaktorer som informantene opplever at stimulerer til læring

Informantene uttrykker at medarbeidere ved hovedkontoret i stor grad opplever positive og imøtekommende. Informantene sier at det mangfoldige fagmiljøet ved hovedkontoret, bredden i kompetanse, opplever stimulerende i læringssammenheng. Hovedkontoret har også en bygningsmasse som opplever positiv, med muligheter for uformelle læringsarenaer. Informantene omtaler at velferdsordninger er viktig med tanke på relasjonsbygging, fordi en blir bedre kjent med hverandre. Læringsprosessen skjer i relasjon til andre, trivsel og arbeidsglede gir sosial og faglig tilhørighet. Et godt arbeidsmiljø vil ha positiv innvirkning på mulighet for læring.

Relasjon til kollegaer
Høy kompetanse hos medarbeidere, faglig dyktighet
Åpne, endringsvillige, kunnskapshungrige medarbeidere
Gode diskusjoner, kollegaer er flinke til å dele kompetanse, raushet
Alle svarer så godt de kan, man sitter ikke med kortene tett inntil brystet
Tett dialog i enheten og avdelingen, deler erfaringer, rom for å tenke nytt
Blir hørt på innspill man kommer med

Tabell 3 Oversikt over faktorer som informantene opplever at stimulerer til læring

Informantene opplever i stor grad at medarbeidere ved hovedkontoret har høy kompetanse og er faglig dyktige. Informantene uttrykker at det er en kunnskapshunger i organisasjonen, og at det er en raushet blant kollegaer. Jeg utfordret også informantene på hva de opplever at begrenser mulighet for læring i sin hverdag ved hovedkontoret. De sentrale funnene er gjengitt i tabell 4.

Begrenser mulighet for læring
Ensidige oppgaver, rutineoppgaver
Manglende interesse kan gjøre at en selv ikke griper mulighetene
Få avsatt tid til kompetanseheving
Arbeidsbelastning fører til at etter- og videreutdanning blir valgt bort
For dårlige og manglende prioriteringer, løper mye etter oppgaver, burde reflektert mer
Stadige bestillinger som må gjøres innen tidsfrister gjør at en legger lokk på andre ting
For lite sprø og nysgjerrig, ingen kultur for det
Noen ganger er det litt lite kultur for å feile, gå på trynet
Ikke gode nok til å jobbe på tvers

Tabell 4 Oversikt over faktorer som informantene opplever at begrenser mulighet for læring

Informantene er samstemt når de uttaler seg om at arbeidsbelastning kan medføre at etter- og videreutdanning blir prioritert bort. Det er stadige bestillinger som må gjøres innen korte tidsfrister, og en opplever å løpe mye etter oppgaver. Informantene påpeker viktigheten av å gjøre prioriteringer, for å kunne reflektere mer over egen praksis.

I forbindelse med spørsmålet om faktorer som informantene opplever at begrenser mulighet for læring kom det også ulike forslag til fremtidige endringer. Informantene uttrykker et ønske om flere faglige treffpunkter, for eksempel med møter i auditoriet. De uformelle arenaene kunne vært

utviklet mer i følge informantene, eksempelvis treffer en medarbeidere i kaffekroken som en ikke jobber med til vanlig. Potensialet i hospitantordningene kunne også vært utnyttet bedre av medarbeidere. Informantene peker på betydningen av å være mer oppsøkende selv, for å være flinkere til å bygge relasjoner. Informantene omtaler det individuelle ansvaret med å være mer offensiv, være litt mer ”på” selv, fordi det ligger mye læring i det. Det dukker alltid opp nye temaer i DSB, og det er mye opp til en selv å vise interesse og ta initiativ.

Noen informanter uttaler at det kanskje brukes for mye tid på planlegging, rapportering, målformuleringer, strategisk arbeid, og at det blir for tungt stabsmessig. Det er ønskelig med mer oppmerksomhet på fagområdene, det er for mange store og tunge prosesser med mål og resultatstyring. Noen informanter uttrykker at DSBs mål ikke er tydelige nok, hvor vi er og hvor vi vil, at dette er utydelig. Enkelte uttaler at DSB har en litt utydelig toppleder, men de sier samtidig at en leder må spilles god av sin organisasjon, så ansvaret for å være tydelig gjelder begge veier.

Innholdet i dokumentet kunnskap og politisk relevans (DSB 2010) omhandler betydningen av å jobbe på tvers, at det er et viktig læringspunkt for DSB. Informantene uttaler at jo flere som jobber på tvers, jo bedre er det for organisasjonen. Informantene mener at det er litt for mye ”silo” tenkning, og en informant uttaler:

”alle jobber med sitt, det er lite bevissthet rundt å jobbe på tvers, å gjøre det er ikke prioritert i forhold til å gjøre oppgavene i egen avdeling”.

Å dele og overføre kunnskap og erfaringer mellom medarbeidere er en forutsetning for læring i organisasjoner. Jeg har studert hvilke forhold informantene opplever at påvirker erfaringsoverføring blant medarbeidere i DSB.

4.3 Erfaringsoverføring

Med erfaringsoverføring menes å spre kunnskap, slik at kunnskap formidles til andre medarbeidere i organisasjonen. Forsknings spørsmålet jeg har når det gjelder erfaringsoverføring blant medarbeidere ved hovedkontoret er: *”Hvilke faktorer påvirker erfaringsoverføring blant medarbeidere i DSB?”.*

Hva sier organisasjonsgrunnlaget i DSB om å spre kunnskap? I kompetansepolitikk for DSB 2009-2012 (DSB, 2009) fremgår det at organisasjonens evne til å oppfylle strategiske målsettinger

er avhengig av medarbeideres kompetanse og deres evne til å utvikle, anvende og dele denne. I dokumentet kunnskap og politisk relevans (DSB, 2010) fremgår betydningen av DSBs virkemiddel som går på arbeid ut mot andre aktører innen samfunnsikkerhet. Relatert til å spre kunnskap handler verdiene om samarbeid, å la alle ta ansvar, spille på lag, gjøre hverandre gode, være åpne, ærlige, ha fokus på relasjoner, lære av erfaring og ha evne og vilje til å bruke og dele kompetanse (DSB, 2004). I lederskapsprinsipper i DSB fremgår lederes ansvar for å vektlegge samarbeid, gi tilbakemeldinger, stimulere til nytenkning og legge til rette for kompetanseutvikling og læring (DSB, 2006).

Av spørsmål i intervjuguiden relatert til erfaringsoverføring har jeg spurt om informantenes opplevelse av evne til innhenting og utnyttelse av ny kunnskap innen eget fagområde og i DSB som helhet, hvordan samhandling, læring og kunnskapsdeling oppleves i praksis, hvorvidt informantene har vært med i diskusjoner som handler om å lære av erfaringer, hvordan å lære av erfaring er prioritert og tilrettelagt, hvordan læringspunkter er dokumentert og kommunisert, og hvordan kunnskapsoverføring foregår i organisasjonen. Når empiri presenteres nedenfor har jeg gjort et utvalg av informasjonen som er sammenstilt etter intervjuene.

4.3.1 Innhenting og utnyttelse av ny kunnskap

På spørsmål om innhenting og utnyttelse av ny kunnskap svarer informantene noe ulikt. Flere informanter uttaler at dette skjer gjennom tildeling av nye oppgaver, en tilegner seg mye kunnskap gjennom å skrive rapporter, en har prosesser i enheten der en diskuterer fag, og for å besvare oppdrag som tilligger enheten må en og skal en innhente og utnytte kunnskap. Det er hele tiden hjemmelsendringer, politiske prosesser og faglig utvikling som en følger med på, og det hadde stått helt stille hvis en ikke hadde fulgt med. En informant uttrykker at dette med kunnskapsinnhenting oppleves som en viktig del av hverdagen, og sier:

”vi innhenter kunnskap hele tiden, vi blir hele tiden målt på fagområdet vårt internt og eksternt, vi deltar i mange ulike fora internasjonalt og nasjonalt, har mye bransjekontakt, vi synliggjør kunnskap gjennom innlegg, foredrag osv, vi er lydhør for innspill fra bransjen, det er en prioritert oppgave. Vi må jobbe slik, vi må være flinke til å følge med i markedet og gjøre nødvendige endringer. DSB generelt er det vanskelig å ha noen formening om, men innen fagområdet er det ikke mulig og ikke ha fokus på det”.

En annen informant uttrykker at kunnskapsinnhenting kunne vært høyere prioritert, og sier:

”vi har ikke stort fokus på å innhente ny kunnskap, det er lite uttalt at man skal innhente ny kunnskap. Det er et forbedringsønske hele tiden, det ligger implisitt i måten vi jobber på, vi jobber for å gjøre ting bedre, vi har de beste hensikter. Men mengde oppgaver i DSB gjør det vanskelig, det gjøres ingen bevisst prioritering av oppgaver, vi løper etter oppgaver i stedet for å gå ut og hente ny kunnskap. Vi kunne innhentet kunnskap i større grad dersom vi hadde turt å ta bevisste valg og gjøre tydelige prioriteringer”.

Informantene uttaler at det innhentes mye kunnskap, men at det er vanskelig å få til erfaringsoverføring. En oppsummering av det informantene sier er:

”kunnskap som innhentes brukes ikke alltid, og den kan glemmes når den ikke blir lagret. Ofte brukes kunnskap som innhentes bare til det formålet den hentes inn for, vi har ikke noe godt system for å lagre kunnskapen. Vi vet ikke helt hvem som kunne hatt nytte av den, og den går derfor tapt. Vi er ikke så gode på gjenbruk av kunnskap og kunnskapsdeling. Vi er ikke konsekvente i signalene vi sender når det gjelder læring, det følges ikke opp i praksis på organisasjonsnivå. Vi overfører ikke det vi vet på et område til et annet område. Vi har innhentet mye kunnskap, men har ikke evnet å sammenstille det godt nok og raskt nok, og organisasjonen er ikke god nok til å tenke på andre enn seg selv når en løser oppgaver, vi er ikke gode nok til systematisk arbeid på tvers. Vi er mer divisjoner enn enheter og avdelinger, divisjonene tenker innenfor sitt fagområde, slik er det med alle, vi er på hver våre arenaer. Dette var et tema under omorganiseringen, men det å få til noe koster, man må være villig til å gjøre noen prioriteringer og sette ting i sammenheng, det må gis ressurser til det”.

Informantene omtaler DSB som en kunnskapsorganisasjon, med høyt utdannede medarbeidere og med en bredde i kompetanse. Jeg spurte informantene om deres opplevelse av tilgang på faglig støtte i DSB, og hvordan medarbeidere benytter seg av dette i sin hverdag. Informantene skulle gradere fra 1, i liten grad, til 4, i stor grad. Fordelingen av gradering fremkommer i tabell 5.

Påstand	I liten grad	I mindre grad	I større grad	I stor grad
Ansatte har tilgang på og benytter faglig støtte og veiledning		8	7	5

Tabell 5 Informantenes gradering om tilgang på og utnyttelse av faglig støtte og veiledning

Flertallet av informantene svarer at det i større/stor grad er tilgang på faglig støtte i DSB. Nesten halvparten svarer at medarbeidere i mindre grad benytter seg av det. En informant sier:

”det hadde vært mer læring og bedre resultat hvis vi hadde søkt kunnskap fra andre miljøer enn der vi jobber selv. Det er massevis av muligheter for de som vil”.

En annen informant sier:

”tilgangen brukes til en viss grad, men erfaringsmessig er dette et ressurs spørsmål, man legger ikke opp til det tidsmessig, det er fullspekket med oppgaver. Vi legger ikke godt nok til rette for samarbeid på tvers”.

Informantene uttrykker at faglig støtte og veiledning brukes mest innad i enheter. En informant sier at de er flinke innad i enheten til å ha faglige diskusjoner, at folk jobber mye sammen, at det stimuleres til det og at det finnes mange arenaer for å by på sin kompetanse. En annen informant sier noe av det samme, og sier at en innad i enheten skal bruke tid på å lære opp hverandre, utfordre hverandre og lære av hverandre.

Flere av informantene uttaler at faglig støtte og veiledning er godt satt i system når en tar imot nytilsatte, men at det kanskje ikke benyttes like godt i det daglige. Informantene uttaler også at det er enklere å få til samhandling innad i enhet og avdeling, enn på tvers i DSB. De uttaler at det er store variasjoner i forhold til hvordan kunnskapsdeling, faglig støtte og veiledning blir prioritert i ulike enheter. Informantene er samstemt i at det er godt potesial for å lykkes med faglig erfaringsoverføring, men det utnyttes ikke i den grad det kunne vært gjort. I forskningen har jeg sett nærmere på informantenes opplevelse av kunnskapsdeling.

4.3.2 Å dele kunnskap

Kunnskapsdeling handler om å spre individuell kunnskap ut i fellesskapet. Informantene uttrykker at medarbeidere i DSB er ressurspersoner med ulik og bred kompetanse. Likevel opplever et fåtall informanter at å dele kunnskap og kompetanse har prioritet innad i enheter og i avdeling. De som får det til sier:

”vi er bevisste på å få kunnskap ut i fellesskapet, vi tar opp mange ting i enhetssamlinger og faggruppemøter, det er vi veldig bevisste på og det har vi en bevisst holdning til”.

DSB er organisert med fagavdelinger i hver etasje. En informant omtaler fordelene med å sitte i samme etasje, for å kunne lykkes med kunnskapsdeling, og sier:

”kollegaer gir hverandre innspill, det har med hvordan vi sitter å gjøre, å sitte tett er en fordel, det er inspirerende, mye av dialogen skjer i korridoren, innspill kan bli til på en enkel måte, det er kort vei til naboen med å tenke høyt og gi innspill, men det blir gjort uformelt i det daglige arbeidet”.

Kunnskapsdeling er nødvendig for at det skal skje læring i organisasjoner. Mange av informantene påpeker at medarbeidere kan bli mye flinkere til å dele kunnskap. En informant sier:

”vi har ikke et godt nok system. Jeg synes nok at kulturen for å gå på tvers, der jobben din driver deg og at en synes det er naturlig å spørre andre for å få et helt bilde, for at egen prestasjon blir bedre, der kan vi bli bedre. Jeg skjønner ikke hvorfor det er slik, det er helt naturlig å spørre andre for å få et helt bilde, at man sjekker med de som jobber med tilgrensende saker, selvfølgelig burde dette vært gjort, det er noe med ”drive” og trygghet du har. Det skjer for lite at folk banker på hos de som driver med tilgrensende oppgaver. Jeg vet ikke om det skyldes mangel på trygghet, men da kommer problematikken opp om prosjektorganisering, da skal vi lage en prosjektorganisasjon, da skal mange mennesker sitte sammen. Det blir en overadministrasjon av det selvsagte i at man går til naboen og spør”.

En annen informant uttrykker noe av det samme, og sier:

”ansatte er altfor dårlige til å gå og spørre kollegaer, og ha den innfallsvinkelen at her er det så mange dyktige mennesker at man alltid vil finne kunnskapen i organisasjonen som man leter etter. Vi må ha med oss hele tiden at det er mange dyktige mennesker i organisasjonen, og få det inn i kulturen. Løsningen er ikke alltid å sette i gang prosjekter. Det handler om kultur, det å spørre andre om hjelp. Det er en mentalitet, en kultur, som må på plass”.

En informant uttaler at det er et behov i DSB for å ha kjennskap til den enkeltes medarbeiders kunnskap. Informanten har vært invitert til en annen fagavdeling for å snakke om ulike temaer, og da ble man overrasket over at denne kompetansen var på huset. Betydningen av å ha kjennskap til medarbeideres kompetanse blir nærmere omtalt i sammenheng med kollektiv læring.

Å dele kompetanse oppleves av informantene å være mye opp til den enkeltes initiativ. Her sier informantene:

”kunnskapsdeling på tvers er opp til den enkelte, det er ingen arenaer eller systemer for det, selv om vi er organisert som vi er, så er det viktig å få til noe som stimulerer til å jobbe på tvers, men vi er ikke helt der. Du møter ikke mennesker som er negative, men det er heller at man ikke vet om hverandre og hverandres kunnskap. Vi har lite kunnskap om hva medarbeidere kan, her har vi et klart forbedringspotensial”.

Informantenes opplevelse av hvordan kunnskapsoverføring foregår mellom enheter og avdelinger i DSB er noe variert. Informantene uttrykker at det ikke alltid er like enkelt å overføre kunnskap, og at glidende kompetanseoverføring er utfordrende i praksis. Innad i enhetene kjenner en stort sett godt til medarbeideres kompetanse, fordi folk jobber sammen og en er så få folk at en må spille på hverandre. Informantene sier at medarbeideres kompetanse blir synliggjort i grupper, team og i prosjekter. Men informantene opplever at det er vanskelig å vite hva andre medarbeidere i organisasjonen arbeider med.

Informantene sier at en innad i enheter må en ha tverrfaglighet for å gjøre jobben, og at det ikke er behov for noen tilrettelegging for å få det til, fordi det er en nødvendighet i hverdagen. En informant ser noe annerledes på det, og uttaler at det mangler på flere områder og nivå å legge til rette for kunnskapsdeling. Informanten sier at fagavdelingene ofte har nok med sitt, og at en nedprioriterer for eksempel å gi innspill til andre avdelinger. En informant omtaler god effekt av at medarbeidere bruker muligheten som ligger i systemet med å prøve jobb i andre enheter. Denne informanten, som er leder, sier:

”det jeg opplever er at de som jobber hos meg nå, som jobbet i andre avdelinger tidligere, er flinke til å involvere tidligere kollegaer. Jeg tenker at omorganisering er sunt innimellom”.

Å lære av erfaringer er en utfordring for de fleste organisasjoner. Jeg har undersøkt informantenes opplevelse av erfaringslæring ved hovedkontoret etter uønskede hendelser eller øvelser.

4.3.3 Erfaringslæring på organisasjonsnivå

Erfaringslæring er en kontinuerlig læringsprosess, og læringsmønstre kan utvikles og anvendes fra enkel personlig erfaring til læring i organisasjoner. Erfaring gir grunnlag for iverksettelse av

tiltak, og en må vurdere, og reflektere, for å kunne foreta nødvendige korrigeringer. Informantene uttaler at DSB tilrettelegger for teoretisk læring, men at det ikke er et like tydelig fokus på erfaringslæring som system. Flere av informantene uttrykker at det ikke er noe spesielt system for erfaringslæring ved hovedkontoret, men at det ikke betyr at DSB ikke lærer av erfaringer. I forbindelse med mitt spørsmål om fokus på læring sier en informant:

”jeg føler at vi har en direktør som er veldig tydelig på det, det er en av bærebjelkene til direktøren slik jeg ser det, det å lære av hendelser”.

Informantene omtaler at endringer som gjøres ikke er tilfeldigheter, men at det tas bevisste valg:

”systematikken mangler litt, det er opp til den enkeltes initiativ, det blir ikke stilt krav til at vi skal lære av erfaringer, det er mer ubevisst at vi gjør det. Vi bruker erfaringer mer bevisst enn vi er klar over. Når vi gjør endringer er det ikke for endringens skyld, vi er bevisste på at endringen skal føre oss et sted. Jeg vet ikke om vi har noen metode for det, det må diskuteres i riktige fora, om det er realistisk å få til endring, hvordan vi skal gjøre det osv. Jeg tror vi hele tiden gjør slike vurderinger”.

Informantene sier at det stadig er endringsprosesser og læring i direktoratet, selv om en ikke kan henvise til et system for erfaringslæring. Det er systematikken rundt det å lære av erfaring som informantene opplever at kan bli bedre. En informant sier:

”det er litt forskjellig innenfor fagavdelingene, vi har ikke et oppegående system for hvordan vi lærer av erfaring. Det blir rigget til når noe skjer, og det har noen ganger vært påfallende vanskelig å sette dette i system. Det er vanskelig å organisere, hvem har ansvar for å holde i helheten, det mangler tydelige bestillinger og tidsfrister, vi har ikke noen rutiner for arbeid med å lære av erfaringer, et system man bare kunne fulgt, og det vanskeliggjør prosessen. Vi kunne tilrettelagt gjennom å rigge til noen rammer rundt, systematiske rammer rundt det å ta ut læring av den kunnskapen som befinner seg her, eller som vi kan hente inn. Det kunne vært bedre tilrettelagt for dette, det bør ikke være en ad hoc løsning, da blir det litt for tilfeldig”.

Flere informanter omtaler at DSB skriver mange rapporter etter uønskede hendelser eller øvelser, men at det er implementering av læringspunkter som er en utfordring.

Her sier informantene:

”det skrives mange rapporter, men læringspunkter forblir i rapporter og vi har ikke et godt nok system for å følge opp læringspunktene. Det er mer krevende å følge opp læringspunkter og skape utvikling. Men hvis vi ønsker å bli bedre så må læringspunkter følges opp. Det skrives rapporter, men det er tungt å følge opp, vanskelige saker å komme videre med. Det blir prioritert i en periode mens det er fokus på det og det er synlig, men med tiden så popper andre ting opp, og man glemmer å følge opp erfaringer som er viktige å ta med seg videre. Man prioriterer ikke tydelig nok, det kan være litt smertefullt å gjøre større endringer for å ta erfaringer til etterretning, men det blir ikke lett fulgt opp på organisasjonsnivå”.

Informantene uttaler seg om at læringspunkter dokumenteres, men at det er vanskelig å få noen helhet ut av det:

”i prosesser rundt læring har man lite fokus på systematikken. Man får problemer med å se om det er læringspunkter som er sammenliknbare fra øvelse til øvelse eller hendelse til hendelse. Man konsentrerer seg om den enkelte øvelse, man klarer ikke å omsette det til å bli mer allmenngyldig lærdom. Det er en vei å gå rent metodisk for å strukturere arbeidet. I tillegg følger man i liten grad opp etterpå. Vi jobbet mye med å lære av uhell tidligere, på tvers, men det var vanskelig å komme videre med det, det var lite prioritert. Det var liten vilje til å legge ressurser i oppfølging, og hverdagen tar oss. Man jager videre etter nye ting i stedet for å dvele ved ting som bør gjøres, man blir hele tiden oppfordret til å finne nye veier, vi dveler lite ved erfaringene vi har. Vi bruker det for lite, og erfaringer er for lite systematisert, det ligger som rapporter her og der, og det er tilfeldig om man kommer bort i temaet. Det er ikke lett å vite hvor man skal begynne å lete, ting blir diskutert men ikke alltid nedfelt skriftlig”.

Videre sier en informant:

”det foregår så mye parallelt hele tiden, summen av alt som skjer gjør at ting drukner litt, dagen tar oss litt. Porteføljen er så stor, og oppfølgingssystemet av læringspunkter mangler, det blir litt borte og tilfeldig. Det er ikke viktigheten som er problemet, men prioritering”.

En annen informant uttaler at DSB i større grad kunne fulgt opp ulike rapporter, og forvente at læringspunkter skal følges opp:

”enhet for analyse skriver utrolig mye bra rapporter, men de settes bare i hylla. Det er ingen oppfølging av de rapportene, det er ingen konferanser i ettertid, vi kunne samlet aktørene, kunne hatt seminar for å se om det har skjedd endring, vi har lett for å analysere og skrive rapporter, og de er kjempegode. Men å ta det ut i praksis er ikke så lett å spore at vi gjør. Vi kunne arrangert arenaer der læringspunkter formidles og diskuteres”.

Dette med IKT løsninger i direktoratet ble også omtalt av informantene. Gode redskaper for tilgjengeliggjøring av dokumenter er viktig, og informantene sier at det diskuteres hvordan DSB tar vare på dokumentasjon og gjøre den tilgjengelig. Informantene uttaler at læringspunkter på en eller annen måte blir lagret, men at de ikke alltid blir brukt til noe eller fulgt opp. Av lagringsmedium for dokumenter/rapporter foreligger det forskjellige løsninger i DSB. Informantene nevner fagsystemet sambas, arkivsystemet Ephorte, dsb.no, kanalen (intranett), CIM, Outlook, dokumenter blir lagret på fellesområdet i DSB og noe ligger på medarbeiders eget saksbehandlerområde.

Informantene sier at det generelt blir dokumentert mye, at dokumentasjon i sum er bra, men at det ligger litt her og litt der. Når en skal begynne å lete etter dokumentasjon, og gjøre analyser og sammenstille for eksempel læringspunkter, så ligger datamaterialet lagret på flere ulike steder. En informant uttaler at dette har gitt en utfordring når en for eksempel skulle sammenstille informasjon om øvelser som DSB har gjennomført med ulike aktører. Informantene sier at IKT løsningene er mange og gode, men at det handler om bevissthet i forhold til bruk. En informant sier her:

”jeg tror det finnes mye lagret på huset, og det er mulig å finne det, det går mye på bevisstgjøring på hvor det finnes og at det finnes. Jeg tror ting dokumenteres ganske bra, men den enkelte av oss er ikke tilstrekkelig bevisst på å bruke det. Vi må oppfordre medarbeidere til å bruke kanalene som finnes, og tror at hvis alle gjorde det så ville behovet for kunnskap være dekket”.

Flere av informantene omtaler at arbeid med læringspunkter har hatt høyere prioritet etter hendelsene 22.7. En informant sier at dette er første gang DSB som organisasjon har arbeidet målrettet, og at det ble tilrettelagt for det. Det ble satt ned folk som skulle jobbe med det, det ble

sendt ut bestillinger og oppgaver i organisasjonen, disse blir samlet inn og læringspunkter skal følges opp. Samme informant sier at det har vært fokus på erfaringslæring tidligere også, men at det i noe mindre grad har vært systematisert. En annen informant sier at DSB i større grad enn tidligere har forventninger om at læringspunkter følges opp, men da relatert til aktører som DSB over:

”det er først i det siste at vi etter øvelser følger opp læringspunkter, at vi forventer at det skal utkvitteres noe i den andre enden. Vi gir oss ikke før ting er gjort. Det er en filosofi, vi må tørre å være tydelige. Vi må være bevisste på metodikken vi bruker, hvis vi skal vite om organisasjonen som sådan er bedre rustet ved neste krise, med rolle- og ansvarsforståelse. Jeg har tro på øvelser som i sin karakter er målbare, som avdekker klare forbedringspunkt”.

Informantene uttrykker at det noe tilfeldig hvorvidt læringspunkter omtales i ulike fora, både internt og eksternt. Det oppleves at det er tanker om at det skal gjøres, man mener at det er viktig, men at alle har så mye å gjøre og man har få arenaer der man får satt seg ned og jobbet strategisk. Informantene er samstemt når de omtaler at ledere må tørre å si og etterleve at læringspunkter skal følges opp. Det er opp til den enkelte leder å sette dette i system, og ta ansvar for å skape miljø og grobunn for denne type diskusjoner. Informantene sier samtidig at det er hver enkelt sitt ansvar også, fordi medarbeidere skal bidra til å skape et miljø for åpenhet og diskusjoner. En informant sier:

”fra 22.7 var læringspunkter godt kommunisert, men tidligere har det vært litt tilfeldig om man kommuniserer læringspunkter i organisasjonen. Da er vi tilbake til dette med grobunn for læring i hele organisasjonen, og ikke bare hos den som eier hendelsen. Andre enn de som er berørt kan også ta lærdom”.

Flere av informantene kommer med eksempler på tiltak som har blitt gjennomført etter uønskede hendelser tidligere. For eksempel medførte skogbrannen i Froland en ordning med skogbrannhelikopter og ledelsestøtte, det er utviklet et enhetlig ledelsessystem (ELS) i samarbeid mellom DSB, Klima- og forurensningsdirektoratet og Kystverket og det er etablert en ordning med materiellstøtte fra Sentrallageret i Sivilforsvaret. Informantene uttrykker generelt at læringspunkter til en viss grad følges opp med tiltak, både i regelverksutvikling og andre virkemidler, men at det er systematikken rundt erfaringslæring og det å se helhet som mangler noe.

De sentrale funnene når det gjelder hvilke faktorer som påvirker erfaringsoverføring blant medarbeidere i DSB er omtalt over, og oppsummert er disse:

- tid
- prioriteringer
- systematikk
- tilrettelegging
- forventninger fra ledelsen
- bruk og muligheter innen IKT

4.4 Kollektiv læring

Erfaringsoverføring er nødvendig for læring i organisasjoner. Kompetanse utviklet av enkeltindivider i organisasjonen må spres til flere, for at den skal bli til en kollektiv kompetanse. Kompetansen må videre aksepteres som gyldig og verdifull, slik at organisasjonen nyttiggjør den, for organisasjonslæring. Forskningsspørsmålet jeg har når det gjelder kollektiv læring ved hovedkontoret er: *"Hvordan nyttiggjøres ansattes kompetanse i organisasjonen?"*.

Hva sier organisasjonsgrunnlaget i DSB om kollektiv læring? I kompetansepolitikk for DSB 2009-2012 (DSB, 2009) fremkommer det at det skal være en prøveordning med å skaffe oversikt over eksisterende kompetanse for å gi medarbeidere bedre mulighet til å synliggjøre sin kompetanse, og organisasjonens kompetanse skal kunne hentes frem ved behov. I dokumentet kunnskap og politisk relevans (DSB, 2010) tydeliggjøres utfordringer i forhold til ivaretagelse av DSBs faglige roller. At DSB har kunnskap om den helheten som DSB er en del av, er nøkkelen til å gjøre ansvarsområdene mer politisk relevante. Verdiene handler om å spille på lag, gjøre hverandre gode, samarbeide, se helhet i delene, være i forkant av samfunnsutviklingen, og bevisst utforske ved å tenke nytt, prøve ut ideer, tørre å feile og ha mot til å utfordre vedtatte sannheter (DSB, 2004). Alt DSB gjør skal ha en verdi for samfunnet, og medarbeidere skal arbeide effektivt, målrettet og vise evne og vilje til besluttsomhet til å handle når situasjonen krever det. I lederskapsprinsipper i DSB skal god ledelse kjennetegnes ved ledere som vektlegger kvalitet og tar ansvar for helheten (DSB, 2006).

Av spørsmål i intervjuguiden relatert til kollektiv læring har jeg spurt om lærende omgivelser, formelle og uformelle arenaer for læring, hvordan medarbeideres kunnskap blir synliggjort, hvordan ny kunnskap har medført endret praksis, hvordan erfaringer/læringspunkter er fulgt opp med tiltak og vurdering av hensiktsmessigheten i disse, tverrfaglige arenaer som er etablert, evne

til å utnytte samlet kompetanse som organisasjonen til enhver tid innehar og systemtenkning og helhet. Når empiri presenteres nedenfor har jeg gjort et utvalg av informasjonen som er sammenstilt etter intervjuene.

4.4.1 Helhet og endringsprosesser

Læring i organisasjoner handler om å skape gode forhold for individuell læring, å dele medarbeideres kunnskap og å nyttiggjøre medarbeideres kompetanse. Dette er forutsetninger for organisasjonslæring og det å være en lærende organisasjon. Informantene er samstemt i at medarbeideres kompetanse i hovedsak benyttes godt innad i enheter og fagavdelinger i det daglige arbeidet i direktoratet. Det er imidlertid en opplevelse av at fag og læring er seksjonert i den enkelte enhet og avdeling, og at en ikke lykkes like godt i å se helheten. En informant uttaler:

”en lærende organisasjon er en organisasjon som klarer å lese omgivelsene, se inn i programmet kunnskap og politisk relevans, være nysgjerrig på om det du faktisk gjør er den riktige måten å gjøre det på, at du endrer når du ser at ting kan gjøres annerledes, har øynene åpne for å se om vi kan gjøre ting på en annen måte”.

Lærings sirkelen omhandler at medarbeidere utvikler egen kunnskap og kompetanse, den nye kunnskapen formidles til andre i organisasjonen, organisasjonen endrer praksis på grunnlag av tilegnet kunnskap og endret praksis på evalueres med tanke på om det var en hensiktsmessig løsning. En informant omtaler kollektiv læring slik:

”dette med læring har jeg vært veldig opptatt av, det å være en lærende organisasjon er å være en nysgjerrig organisasjon, hvis vi snevrer inn læring til å drive tilsyn osv så er vi ikke så verst, men å være en lærende organisasjon er å vurdere om vi gjør de riktige tingene på riktig måte. Vi har et lite fasttømret mål, da er det vanskelig å vurdere om man når målet, derfor er måling vanskelig i DSB på en rekke av våre fagområder. Hele grunnlaget i kunnskap og politisk relevans er der vi har vårt suverent største forbedringspunkt, vi har masse kunnskap, men gjør ting slik vi alltid har gjort, det er veldig vanskelig å snu det. Hvis du spør om vi er en lærende organisasjon, ja eller nei, så vet jeg ikke hva jeg skulle svart. I det daglige er vi ikke så verst, det er å se det på tvers som er vanskelig, og å vurdere om det vi gjør er fornuftig eller ikke”.

En sammenfatning av informantenes inntrykk av kollektiv læring er:

”DSB innhenter mye kunnskap gjennom møter med andre aktører, det gir oss masse kunnskap, vi er en utadvent organisasjon, vi lærer masse og innhenter masse ved å være som vi er, vi innhenter formell kunnskap gjennom statistikk, og jeg opplever at vi i stor grad lærer og innhenter kunnskap. Vi er en organisasjon med svært høyt utdannede mennesker, med et stort spenn i faglig bakgrunn. Vi gjør oppgavene våre bra. Men hvordan vi utnytter kunnskapen vi har er ikke fullt så bra. Vi graver for lite, stiller for få spørsmål. Vi kunne dreid fokuset mer på læring for å drive gode analyser på alle fagområdene våre. Vi må være flinkere til å være aktive i å analysere statistikkene vi har, for å vurdere virkemidlene vi har, materialet er håndterbart og vi kan lære masse av å gå gjennom dokumentasjonen. Vi bruker dataene for lite i analytisk arbeid, vi har ikke fokus på det, har ikke kultur for det, men vi har kompetanse til å gjøre det. Vi har gode intensjoner og det er et ønske om å gjøre det, men gjennomføringsevnen, hvordan vi håndterer kunnskapen og hvordan vi implementerer den, tidsperspektivet er så langt at det nesten ikke er relevant når vi har gjort jobben. Vi klarer ikke å være den vi ønsker på mange måter, å være i forkant og utviklende i arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap, det er kostnads- og tidkrevende, vi kommer fort tilbake til normalsituasjonen og gjør ting på samme måte som før. Det er nok en vei å gå før vi oppsøker den læring som går på å være nysgjerrig, å bruke den informasjonen vi har for å kunne levere bedre. Vi må ha vilje til å ta fatt i potensialet som ligger der for å lære”.

En av verdiene i DSB er nysgjerrig. Dette er helt sentralt i læringsammenheng, og om å være nysgjerrig sier en informant:

”nysgjerrighet og den type læring forundrer det meg at vi ikke er bedre på. Jeg vet ikke hvordan vi skal trigge etterlevelse av nysgjerrighet, hvordan man skal stimulere til nysgjerrighet og læring, jeg blir av og til slått ut av hvor vanskelig det er å stimulere nysgjerrigheten, det skal mye stahet og guts til for å holde på å mase om dette her, jeg skjønner ikke at det skal være så vanskelig”.

En annen informant uttaler:

”jeg vet at nysgjerrig verdien blir ledd av, men for meg er det helt naturlig å tenke slik. DSB har alle muligheter til å bli en lærende organisasjon og å få dette til”.

Organisasjonslæring handler om systemtenkning og helhet. Informantene uttrykker at medarbeidere i DSB kan bli flinkere til å se sitt eget arbeid i en større sammenheng:

”den enkelte ser ikke sitt arbeid i en større sammenheng, helhetstenkingen ikke er så god, den enkelte ansatte tenker på egne arbeidsoppgaver. Det er viktig å få inn en tanke om at vi jobber for DSB som organisasjon, ikke bare for den enkelte enhet. Vi jobber for at samfunnet skal bli tryggere og sikrere”.

En informant omtaler at DSB kan være mer frempå, og sier:

”til tider er DSB statisk, vi lever i en dynamisk verden, vi må være mer på hugget, mer frempå, vi er litt for trege noen ganger, vi skulle vært mer i forkant, skulle hatt mer fokus på strategi og helhet på nasjonalt nivå”.

Organisasjonslæring handler også om evne til å få impulser både fra omverdenen og internt. Flere av informantene uttrykker at fokus på forskning og utvikling kunne vært høyere i DSB.

Informantene sier at DSB til dels får impulser fra omverdenen gjennom daglig arbeid, enten det er samarbeid med andre aktører, bransjekontakt, tilsyn, øvelser eller andre fora. En informant sier:

”samfunnssikkerhet er et ganske nytt fagfelt. Jeg jobber med klimatilpasning, og det fordrer at vi er åpne, endringsvillige og kunnskapshungrige. Fagfeltet jeg jobber med fremmer læring, vi søker ny kunnskap, vi lærer underveis, og mye av det vi driver med er utviklingsarbeid”.

Når det gjelder å vurdere hensiktsmessighet i igangsatte tiltak svarer informantene noe ulikt. En informant sier:

”jeg har kjennskap til uønskede hendelser der vi følger opp med tiltak for å bøte på situasjonen, og i den grad vi lykkes med det så er det en tendens til case closed, det er sjelden vi åpner saken igjen, men mindre det skjer noe nytt av en uønsket hendelse, så venter vi til neste hendelse med å vurdere om tiltaket var hensiktsmessig”.

En annen informant sier at det gjøres vurderinger av hensiktsmessighet, men at det er vanskelig å måle effekt av det DSB gjør:

”ja, det er bevissthet rundt det, men det er en utfordring fordi det er vanskelig å måle effekt. På mange måter er det fint at det skjer få hendelser, men vi settes ikke stadig på prøve. Vi klarer ikke alltid å måle effekten av endringer vi har gjort, vi kan sannsynliggjøre det med den beste kunnskapen vi har på området, men å måle effekt er vrient”.

En annen informant omtaler også dette med å måle effekt, og sier:

”nei vi er ikke bevisste på å måle effekten av det vi gjør, og det er kanskje det vanskeligste med det vi holder på med. Hvordan måler du effekt av vårt arbeid? Er det at det ikke skjer noe? At vi lever i et trygt og robust samfunn? De hendelsene vi har håndterer vi greit, men er det et resultat av det vi gjør? En måte å gjøre det på er å gå ut til våre eksterne aktører, vi gjør det på Fylkesmannsnivå, der vi prøver å finne ut effekten av Fylkesmannens samfunnssikkerhetsarbeid overfor kommunene. Men vi gjør ikke det internt i DSB, vi kan kanskje mene noe om synlighet, men å måle effekt av arbeidet vårt det tror jeg er vanskelig”.

Informantene peker også på at mye arbeid i DSB er av forebyggende art, og at det derfor ikke er enkelt å måle kortsiktige effekter. I strategiperioden 2009-2012 var intensjonen å ha en prøveordning ved hovedkontoret, med å få oversikt over medarbeideres kompetanse. Dette ble ikke noe av, men jeg omtaler likevel betydningen av å kjenne til medarbeideres kompetanse.

4.4.2 Oversikt over medarbeideres kompetanse

Mange av informantene peker på behov for bedre kjennskap til hva medarbeidere innehar av kompetanse. Her sier informantene:

”vi er en åpen organisasjon, men det er vanskelig å vite hvem som kan hva, jeg er helt sikker på at medarbeidere kunne bidratt inn i arbeider jeg har gjort, men jeg har ikke visst om det. Vi har ikke noe system for å registrere kompetanse, og når en oppgave skal løses har vi kanskje kompetansen på huset men vi vet ikke om den. Der er det et potensial, men det er et stort arbeid. Jeg er usikker på hvor lett det er å få til å lage noe system for det. Det er det samme problemet i alle organisasjoner”.

Flere av informantene påpeker at det ikke er noen oversikt på huset over hva medarbeidere har av kompetanse, og at forvaltning av kompetanse skjer i fagavdelingene. Det er som tidligere nevnt lite utveksling av medarbeidere på tvers av fagavdelinger. En informant uttrykker:

”det er vanskelig å synliggjøre hva den enkelte har av kompetanse. Hvordan man kan trekke på kunnskap handler om å snakke sammen, og finne ut hva kollegaer jobber med. Det handler om bevissthet rundt å bygge relasjoner. Men det er ikke så lett. I enhet og avdeling får man etter hvert oversikt, man snakker sammen i korridorene og under lunsjen, men det er litt tilfeldig. Det er bred yrkesbakgrunn og utdanning hos medarbeidere i DSB, det er et stort potensial som ikke utnyttes. Samtidig må vi bli flinkere til å skjønne at det sitter kompetanse rundt oss som vi kan bruke. Det er mer uformelt, vi må være oppsøkende selv og ta initiativ”.

En informant sier at et system med oversikt over kompetanse ville vært en katalysator for å jobbe på tvers. To av informantene nevner at det er oppfordret av HR til å legge ut CV på egen profil på kanalen (intranett). En informant nevner at informasjon er lagt ut på egen profil, men sier samtidig at det oppleves at slike kanaler ikke blir brukt noe særlig. Jeg kommer nærmere tilbake til informasjon på medarbeideres profil på intranett i kapittel 5, drøfting.

4.4.3 Nyttiggjøring av samlet kompetanse i organisasjonen

Informantene forteller om flere tverrfaglige arbeider i DSB, der en setter sammen kompetanse fra ulike avdelinger. Det kan være bestemte tidsavgrensede oppgaver, som for eksempel arrangementene på Utøya etter 22.7 eller arbeid med nasjonalt risikobilde (NRB). Det kan også være mer kontinuerlige arbeider, som applikasjonsforum og arbeid med fagsystemet sambas. Informantene nevner ulike nettverk som er etablert, eksempelvis Fylkesmannsnettverk, ROS-nettverk, juridisk nettverk og FoU-nettverk.

Informantene sier videre at det er etablert flere tverrfaglige prosjekter i DSB, som for eksempel ved arbeid med nettsiden kriseinfo.no, samvirkeområdet farlige stoffer og ved regelverksutvikling. Det settes sammen tverrfaglige grupper eksempelvis for å se på strategiarbeid, tilsynsmetodikk, ved skriving av rapporter etter uønskede hendelser og det gjøres ved enkelte øvelser.

Flere informanter uttaler imidlertid at det er tungt å drive prosesser med tverrfaglig relevans. Her sier informantene:

”det undrer meg sterkt at det er så store utfordringer med å få til prosjekter som går på tvers av fagavdelingene. Vi er kanskje ikke dårlige til å tilrettelegge for å jobbe på tvers, vi har vært pådriver for å få til flere tverrfaglige prosjekter, men hverdagen tar de fleste. Vi får de ressursene vi trenger for å gjøre arbeidsoppgavene våre, men hvis vi skal utvikle oss noe, så må vi bygge en slik kultur. Det er ingen hindre, vi har flotte møterom og liknende, det dreier seg om kulturen vi har”.

En informant uttaler seg om at det kan være vanskelig å implementere læringspunkter i organisasjoner, det vil si at kollektiv læring ikke nødvendigvis fører til organisasjonslæring, og sier:

”man kan jo stille seg spørsmålet om læring fører til faktisk endring av atferd/rutiner/planer, etc. 22.juli-kommisjonens rapport peker på at hendelser og øvelser munner ut i evalueringsrapporter med en rekke læringspunkter, men det fører ikke nødvendigvis til faktiske endringer. Fenomenet antas å gjelde generelt. Vi har som DSB gjennomført interne egevalueringer etter 22.7. og etter Skagex, med til dels betydelige erfarings- og læringspunkter knyttet til egen kriseplan og kriseorganisasjon uten at dette har ført til nevneverdige endringer så langt”.

Kollektiv læring fører ikke nødvendigvis til organisasjonslæring, og jeg har undersøkt informantenes opplevelse av betydningen av ledelse i læringssammenheng.

4.4.4 Læringsstrategi fra ledelsen og mellomlederens betydning i læringssammenheng

Jeg har ikke utarbeidet et konkret forskningsspørsmål relatert til ledelse og læring, men ser dette i sammenheng med kollektiv læring.

Hva sier organisasjonsgrunnlaget i DSB om ledelse og læring? I kompetansepolitikk for DSB 2009-2012 (DSB, 2009) fremgår lederes ansvar for at kompetanse som anskaffes og utvikles skal være relevant og riktig i forhold til DSBs målsettinger. Avdelingens/enhetens kompetansebehov for å løse sine oppgaver skal kartlegges gjennom plan- og utviklingssamtaler. Ledere skal legge til rette for hospiteringsmuligheter og jobbvariasjon hos medarbeidere. I dokumentet kunnskap og politisk relevans (DSB, 2010) drøftes åtte faglige roller som ledelsen i DSB har valgt å jobbe

videre med i strategisk ledelsesutvikling. Verdigrunnlaget skal etterleves for at DSB skal oppfattes som troverdig og for å ha en velfungerende organisasjon (DSB, 2004). Områder som gir størst samfunnsikkerhet basert på risiko og sårbarhetsvurderinger skal prioriteres. I lederskapsprinsipper i DSB fremgår at god ledelse skal kjennetegnes av ledere som blant annet er tilstede for den enkelte, gir tilbakemeldinger, anerkjenner mangfold og tar ansvar for helheten (DSB, 2006).

Av spørsmål i intervjuguiden relatert til ledelse og læring har jeg spurt om hvordan ledere tilrettelegger for læring og hvordan det tilrettelegges for kunnskapsdeling på tvers. Når empiri presenteres nedenfor har jeg gjort et utvalg av informasjonen som er sammenstilt etter intervjuene.

Organisasjonsgrunnlaget som er etablert viser at DSB har høyt fokus på medarbeideres kompetanseutvikling. Flere informanter sier at de har ledere som er bevisste på medarbeideres kompetanseutvikling. Informantene uttrykker generelt tilfredshet med arbeidsgivers tilrettelegging for læring, spesielt formell læring, jf. kapittel 4.2.3. Det er også for eksempel faggruppemøter, dagsseminarer, enhetsmøter, avdelingsmøter og enhets- og avdelingssamlinger. Informantene nevner at det er mange uformelle læringsarenaer, i den grad man oppsøker det og tar initiativ selv, som fagdiskusjoner i kantina og kaffekroken, selv om slik læring ikke blir systematisert. Informantene opplever at det i utgangspunktet er gode læringsarenaer innad i enheter og avdelinger, men at det er varierende hvor stort fokus læring har blant enhetslederne. Hovedfunn om erfaringslæring er omtalt tidligere, men en informant sier at dette er en del av hverdagen:

”erfaringslæring utøves i det daglige, det trenger ikke koste penger. Det gjør man naturlig uten å ha bevissthet rundt det, en innhenter erfaringer fra kollegaer og andre”.

En annen informant sier:

”jeg i min enhet er tydelig på at vi driver utviklingsarbeid. Jeg spør ofte hvordan andre aktører gjør det innenfor ulike temaer. Jeg setter sammen grupper med ulik kompetanse, selv om det noen ganger gjør litt vondt, fordi jeg er sikker på at det gir bedre resultat”.

Informantene uttaler at hele arbeidsplassen er en læringsarena, og mange sier de opplever stor grad av frihet så lenge oppgavene løses. Informantene sier likevel at ledere må være tydelige i å gjøre prioriteringer.

En informant sier:

”grunnet arbeidsbelastning må leder være tydelig i å prioritere, enkelte oppgaver må nedprioriteres. Leder gjør det, men begge parter sitter på samme utfordring hvis noe utsettes”.

Informantene uttaler at lærings sirkelen ikke alltid følges fullt ut, og det er ofte beslutningssiden som er vanskelig. Noen informanter peker på at det på organisasjonsnivå burde vært et kontinuerlig system for å trekke lærdom av hendelser, og at det hele tiden bør gjøres vurderinger av bruk av DSBs virkemidler i arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap. Informanter peker på behov for å ha et kritisk blikk på hvordan DSBs ressurser disponeres, fordi mange er selvgående og bruker sine ressurser der en selv finner det hensiktsmessig, og det gjør det vanskelig å jobbe mot et felles mål. En informant sier dette slik:

”det mangler en ”innenriksminister”, som følger opp læring i hele organisasjonen, for å ha en styring av DSB som lærende organisasjon, og for å få policy implementert. Både fag og læring er veldig seksjonert i den enkelte avdeling, en drar ikke lasset i flokk. Det blir enkeltstående søyler på avdelingsnivå”.

Flere informanter peker på betydningen av ledelse, og en sier:

”læring bør ha mer fokus fra toppen av organisasjonen, fordi det så ofte er et spørsmål om ressurser, det er vanskelig å prioritere, prioritere de viktige og riktige tingene. Det er det det koker ned til, man må være villig til å gjøre endringer, jeg føler at det er mye å hente her, og det gjør det spennende å jobbe her”.

Flere av informantene påpeker behov for at DSB øver seg selv oftere i egen rolle i arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap. Gjennom DSBs virkemidler stilles det krav til eksterne aktører, og de samme kravene burde etterleves internt, mener informantene. Noen informanter uttaler også en bekymring for hva resultatet ville vært, dersom DSB hadde vært utsatt for tilsyn tilsvarende det DSB gjør eksternt. Informantene påpeker at det er et ledelsesansvar å stille krav til egen organisasjon. En informant sier at DSB har alle muligheter til å bli en lærende organisasjon og å få dette til, men at det burde komme mer trykk fra øverste ledelse i direktoratet. Jeg har undersøkt hvordan informantene opplever mellomlederens betydning i lærings sammenheng.

Når informantene skulle angi faktorer som de opplever at stimulerer til læring, så ble ledere nevnt. Informantene uttaler at ledere som ser deg og gir konstruktive tilbakemeldinger stimulerer til læring. Ledere som oppfordrer til kompetanseutvikling, legger til rette for stipend og oppgaveendringer stimulerer til læring. Men informantene opplever at det er store variasjoner i om det er fokus på læring på individnivå, ledernivå, enhetsnivå og avdelingsnivå. En informant sier:

”det er litt tilfeldig hva som skjer i ulike enheter og avdelinger, enkelte er veldig lærende i tilnærmingen, andre ikke i det hele tatt. Det handler om væremåten til den enkelte leder”.

Informantene sier at variasjonene er grunnet personlige egenskaper hos ledere, og det kan ikke generaliseres til at noen enheter eller avdelinger er mer lærende enn andre. En informant uttaler seg om det å få saker gjennom oppover i systemet:

”innenfor ansvarsområdet kan du gjøre mye, men når saker må opp til toppnivå stopper det opp. Jeg tror det handler om hvor effektiv ledelse vi har i DSB. Dersom du har en enhetsleder som ikke er lærende, så blir det heller ikke så mye fokus på læring. På organisasjonsnivå blir læring litt tilfeldig. Alle er enige om at læring er viktig, men vi har ingen systematisk måte å følge det opp på”.

Organisasjonsgrunnlaget i DSB omhandler blant annet lederes ansvar for å gi medarbeidere tydelige tilbakemeldinger. En informant, som selv er leder, sier:

”vi bør ha en mer systematisk tilnærming til utvikling av medarbeidere, gjennomføre medarbeidersamtaler, være ærlige og tydelige i tilbakemeldinger som gis, vi må tørre å gi tilbakemelding om forbedringspotensial. Der har vi en lang vei å gå”.

Et av spørsmålene i intervjuguiden omhandlet hvordan informantene opplever at det blir gitt tilbakemelding på egne arbeidsresultater og at tilbakemeldinger følges opp der det er behov for det. Jeg ba informantene om å gradere to påstander om ledere og tilbakemeldinger. 1 betyr i liten grad og 4 i stor grad. Fordeling av informantenes svar er gjengitt i tabell 6.

Påstand	I liten grad	I mindre grad	I større grad	I stor grad
Ansattes arbeidsresultater blir vurdert med god tilbakemelding	2	5	9	4
Tilbakemelding om arbeidsresultater blir fulgt opp	3	6	10	1

Tabell 6 Informantenes gradering av lederes evne til å gi tilbakemeldinger

Omtrent halvparten av informantene opplever at ledere gir tilbakemeldinger i større/stor grad, og at tilbakemelding om arbeidsresultater følges opp. Av informanter som opplever at dette ikke gjøres, så kommenterer en:

”vi er ikke flinke nok til å se på hvordan ting egentlig ble, om det fikk tilsiktet virkning. Jeg får tilbakemelding på oppgaver innen frister, men kvaliteten på oppgaver blir ikke vurdert klart nok, og det er der læringen ligger. Jeg setter derfor 1, i liten grad”.

Men å gi konstruktive tilbakemeldinger kan oppleves vanskelig. En informant, en leder, uttaler at læring ikke bare er enkelt, fordi enkelte fort kan oppfatte det som kritikk:

”læring blir ofte oppfattet som kritikk, og det må vi gjøre noe med. Det er vanskelig å videreformidle at læring vil si å lære, at man kanskje kunne gjort ting annerledes, og her må en være bevisst på kommunikasjon. Å gi konstruktive tilbakemeldinger er vanskelig, men viktig. Vi har et forbedringspotensial i å trene på å gi tilbakemeldinger”.

En informant sier at HR-avdelingen er mye mer ”på” enn tidligere, at det er positivt, og at DSB er på rett spor i arbeidet med å utvikle nytt skjema for medarbeidersamtaler. De fleste informantene opplever at læring er verdsatt i DSB. I forlengelsen av tilbakemeldinger ønsket jeg å se på hvordan informantene opplever at ledere bruker formelle og uformelle belønningssystemer i læringsammenheng. Jeg ba informantene om å gradere to påstander om belønningssystemer, der 1 er i liten grad og 4 er i stor grad. Fordelingen av hvordan informantene svarte fremgår i tabell 7.

Påstand	I liten grad	I mindre grad	I større grad	I stor grad
Formelle belønningssystemer stimulerer til læring	4	8	5	3
Uformelle belønningssystemer stimulerer til læring	1	7	9	3

Tabell 7 Informantenes gradering av belønningssystemer

Her ser vi at informantene svarer spredt, både på formelle og uformelle belønningssystemer. På formelle belønningssystemer sier en informant:

”det er et bredt og høyt kompetansenivå i organisasjonen, det er en selvgående gjeng. Vi tar selvgåenheten litt for gitt, en får et klapp på skulderen, men det er sjelden man setter seg et mål og følger opp læringen. Vedrørende lønn så er det fokus på det ved nyrekruttering eller når en ønsker å beholde medarbeidere, men det er ingen bevisst belønning for medarbeidere som øker sin kompetanse”.

En annen informant ser annerledes på dette, og sier:

”at læring er verdsatt handler om hva du får tilbake av leder. Jeg har kanskje brukt mye tid på å sette meg inn i noe, og opplever at leder gir tilbakemelding, at det er bra og ålreit. Det er sikkert opp til den enkelte leder, men jeg har opplevd at læring er verdsatt av ledere. En leder som jeg hadde tidligere, han var god på å gi positiv tilbakemelding, selv om du kommer med et produkt og er godt fornøyd med det, det er gjennomarbeidet, men så er det kanskje ikke godt nok i forhold til den andres synspunkter. Og da å komme ut fra et møte, når det er gitt en respons som gjør at du skjønner at du må begynne på nytt igjen, så sitter en likevel igjen med en følelse av at dette var greit, nå har jeg fått nye innspill og nå må jeg gjøre ting på en annen måte, som gjør at resultatet sum a summarum blir bedre. Det synes jeg var en god tilbakemelding, en god måte å gjøre det på, ting blir sagt på en måte som gir inspirasjon til å jobbe videre, det handler om trygghet, å oppleve at kunnskap er verdsatt, alt blir godt tygd på før det går ut av huset. Verdsatt handler også om lønn, det gjenspeiles i lønnsforhandlinger, jeg har opplevd å få lønn selv om jeg ikke har lagt inn krav”.

På uformelle belønningssystemer sier informantene at det nok er mer av det i DSB, enn de formelle. Informantene uttrykker at uformell feedback er viktig i det daglige, å evne og fortelle folk at de har gjort en god jobb. Informanter sier imidlertid at dette er litt tilfeldig, avhengig av hvilken leder en har. Kort oppsummert opplever informantene at det er mange og gode læringsarenaer i DSB. Det er mye opp til den enkelte medarbeider å benytte disse. Informantene sier at medarbeidere i større grad kan være bevisste på å oppsøke kollegaer som arbeider med tilgrensende oppgaver i det daglige. Informantene sier også at de opplever at det mangler noe systematikk rundt erfaringslæring i organisasjonen. Videre sier informantene at direktoratet kan bli flinkere til å gjøre analyser av den kunnskapen som finnes i organisasjonen.

5 Drøfting

I denne delen av oppgaven omtaler jeg sammenhenger mellom teoretiske perspektiver i kapittel 2 og empirien i kapittel 4, for å kunne trekke noen konklusjoner på problemstillingen ”*Er hovedkontoret i DSB en lærende organisasjon?*”.

5.1 DSBs ambisjon om å være en lærende organisasjon

I innledningen i oppgaven fremmer jeg en påstand om at DSB har ambisjon om å være en lærende organisasjon, og at dette fremkommer i organisasjonsgrunnlaget som er etablert. Læring skjer i alle organisasjoner, men organisasjonen er likevel ikke nødvendigvis en lærende organisasjon. Å være en lærende organisasjon innebærer å inneha enkelte egenskaper. Når en skal søke etter forhold ved organisasjoner som beveger seg mot en lærende organisasjon er det hensiktsmessig å lete etter organisatoriske kjennetegn på den ene side, og kulturelle kjennetegn på den annen side. Det handler om organisatorisk tilrettelegging for læring, og hvilke målsettinger og verdier som styrer bevegelse mot læring og kunnskap. En lærende organisasjon defineres noe ulikt av forskerne, jf. kapittel 2.2.4. Det er likevel noen likheter i teoriene om organisasjoner som betegnes som lærende. Jeg omtaler i korte trekk utvalgte likheter, og ser de i sammenheng med relevante dokumenter om læring og kompetansepoltikk i DSB.

Lærende organisasjoner kjennetegnes ved at mulighetene for læring er gode og at disse mulighetene utnyttes av medarbeiderne. For at det skal foregå læring hos den enkelte ansatte og i organisasjonen må flere forhold ligge til rette. Lærende organisasjoner kjennetegnes av et mangfold av læringsforhold: enkeltindivid, i nettverk, i team og med gjensidig ansvarlighet. Det er spesielt i dokumentet kompetansepoltikk i DSB 2009-2012 (DSB, 2009) at DSBs satsing på læring og kompetanseutvikling fremgår. DSB har et livsfaseperspektiv på kompetanseutvikling, og det skal være fleksible ordninger for medarbeidere. Det er et mål for DSB å tilrettelegge med et bredt spekter av kompetanseutviklingstiltak.

Lærende organisasjoner har evne til å innhente ny kunnskap, se hvilken relevans den nye kunnskapen har, analysere informasjonen og gjøre seg nytte av den nye kunnskapen og informasjonen. Lærende organisasjoner har evne til å overføre kunnskap raskt og effektivt gjennom hele organisasjonen. I dokumentet kunnskap og politisk relevans (DSB, 2010) fremgår betydningen av at DSB innehar kunnskap, at kunnskap er et viktig virkemiddel i direktoratets arbeid og at kunnskap hele tiden må videreutvikles. DSB er forpliktet til å utvikle fagområdene i tråd med politiske mål og ambisjoner. I kompetansepoltikk for DSB 2009-2012 (DSB, 2009)

fremgår betydningen av at medarbeidere utvikler, anvender og deler sin kompetanse, for å bidra til at DSB oppfyller strategiske målsettinger.

Lærende organisasjoner er gode til å legge til rette for åpen dialog, der man stoler på hverandre og utveksler informasjon slik at man kan lære av hverandre. Det foregår læring i alle typer organisasjoner. Men noen organisasjoner er mer lærende enn andre, og slike organisasjoner kjennetegnes ved at læring i høy grad er noe som foregår i mellommenneskelige relasjoner. Det er de mellommenneskelige relasjonene for læring som kan lede frem til lærende organisasjoner. I lærende organisasjoner legges det til rette for kommunikasjon mellom enheter internt. I verdigrunnlaget (DSB, 2004) og i lederskapsprinsipper i DSB (DSB, 2006) fremgår betydningen av relasjoner og samarbeid, blant annet i verdien lagånd.

I lærende organisasjoner avdekkes den tause kunnskapen som alle individer i organisasjonen har ervervet seg gjennom erfaringer. Lærende organisasjoner er dyktige på å lære av egne og andres erfaringer. Erfaringslæring som system innebærer blant annet å vurdere, og reflektere, over tiltak som er igangsatt, og foreta nødvendig korrigerende. I verdigrunnlaget (DSB, 2004) omhandler verdien kompetent å lære av erfaring og ha systemer som sikrer kvalitet. Lærende organisasjoner kjennetegnes av å etterstrebe et dynamisk forhold mellom læring som prosess og læring som resultat. Lærende organisasjoner passer på at endringer skjer etter en konkret og bevisst plan, og ikke ved tilfeldigheter. Verdien nysgjerrig i DSB omhandler å tenke nytt, prøve ut nye ideer, tørre å feile og ha mot til å utfordre vedtatte sannheter. I lederskapsprinsipper i DSB (DSB, 2006) fremgår lederes ansvar for å legge til rette for kompetanseutvikling og læring, vektlegge samarbeid og å ta ansvar for helheten.

DSB har altså ambisjon om å være en lærende organisasjon, og det er en sammenheng mellom teori som er skrevet om lærende organisasjoner og organisasjonsgrunnlaget som er etablert i DSB. Jeg tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene når jeg skal gjøre en konklusjon på problemstillingen ”Er hovedkontoret i DSB en lærende organisasjon?”. Forskningsspørsmålene mine er:

- Hvordan tilrettelegger DSB for individuell læring?
- Hvilke faktorer påvirker erfaringsoverføring blant medarbeidere i DSB?
- Hvordan nyttiggjøres ansattes kompetanse i organisasjonen?

5.2 Individuell læring

Læring pågår hele livet, og er både en individuell, personlig kunnskapsutvikling, og en sosial kollektiv prosess der medarbeidere lærer av og med hverandre som en del av et større sosialt og kulturelt felleskap (Illeris, 2002). I oppgaven bruker jeg læringsbegrepet relatert til en kunnskaps- og en handlingskomponent; læring er prosesser der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Når jeg drøfter hovedkontoret i DSB som en lærende organisasjon relatert til individuell læring ser jeg på tilrettelegging for læring, erfaringslæring, kunnskapsinnhenting og individets betydning i læringsammenheng.

5.2.1 Tilrettelegging for læring

En lærende organisasjon kjennetegnes ved at mulighetene for læring er gode, og at disse mulighetene utnyttes av medarbeiderne. For at det skal foregå læring hos den enkelte ansatte og i organisasjonen må flere forhold ligge til rette. Lærende organisasjoner kjennetegnes av et mangfold av læringsforhold: enkeltindivid, i nettverk, i team og med gjensidig ansvarlighet (Wadel, 2008). Det er de mellommenneskelige relasjonene for læring som kan lede frem til lærende organisasjoner, og læring skjer både formelt og uformelt. Med formell læring menes planlagte og systematisk gjennomførte tiltak som kurs og utdanning (Dalin, 1999), mens uformell læring er når læring skjer uten planlagte tiltak, men er et biprodukt av for eksempel en arbeidsoppgave (ibid.).

En likhet i teoriene til Dalin, Garvin, Senge og Wadel om lærende organisasjoner er individets betydning i læringsammenheng. Den enkelte medarbeider må ha evne og vilje til læring, og bidra til å tilegne seg, dele og utnytte kunnskap som finnes i organisasjonen. Dalin sier at det i en organisasjon kan legges til rette for læring, men den enkeltes vilje og initiativ til læring og utvikling er avgjørende. Han peker også på betydningen av organisasjonens muligheter for læring og utvikling utnyttes av medarbeiderne (Dalin, 1999). Garvin forutsetter at medarbeidere er aktive i å utforme ideer, dele erfaringer og kunnskap i fellesskapet (Garvin, 1993). Senge omtaler personlig mestring som en viktig forutsetning for læring i organisasjoner. Senge omtaler også betydningen av å avdekke mentale modeller i læringsammenheng, og at organisasjonens visjon må samsvare med personlige visjoner (Senge, 1990). Wadel uttaler at å oppnå personlig vekst er et spørsmål om å treffe valg, ingen medarbeidere kan tvinges av leder til å utvikle seg (Wadel, 2004). Teoriene påpeker både betydningen av medarbeideres eget initiativ til læring og utvikling, men også organisasjonens ansvar for å tilrettelegge for individuell læring.

Kompetansepolitikk i DSB 2009-2012 (DSB, 2009) viser at organisasjonen har høyt fokus på medarbeideres kompetanseutvikling uansett livsfase. Informantene opplever i stor grad at DSB har lyktes med ambisjonen om å etablere et bredt spekter av kompetanseutviklingstiltak og fleksible ordninger for medarbeidere. Forskningsprosessen har vist at det er en rekke formelle og uformelle læringsarenaer i DSB, og at ledere i stor grad tilrettelegger for læring. Informantene nevner læringsarenaer som prosjekter, utredningsarbeid, arbeidsgrupper, seminarer, konferanser, kurs internt og eksternt, arrangementer i regi av arbeidsgiver og lederutviklingskurs. Mulighetene for læring oppleves av informantene å være mange og gode i DSB, og det er opp til den enkelte medarbeider å benytte mulighetene som ligger i systemet. For å ivareta DSBs ansvarsområde innen samfunnssikkerhet og beredskap vil medarbeidere naturlig inngå i et mangfold av læringsforhold, både på formelle og uformelle læringsarenaer i sitt daglige arbeid. Jeg har ikke forsket på hvor mange av informantene som har benyttet seg av ulike kompetansehevingstiltak, men jeg vet av erfaring at det er mange som søker om stipend hvert år. HR-avdelingen og ledere gjør en prioritering før tildeling av stipend, for å sikre at kompetansetiltaket er relevant for organisasjonen.

For å sikre fokus på medarbeideres kompetanseutvikling vil mellomledere i DSB ha en sentral rolle, gjennom dialogen de har med medarbeidere i plan- og utviklingssamtaler. Dersom DSB skal lykkes i med å rekruttere, vedlikeholde og videreutvikle kompetanse innen samfunnssikkerhetsområdet, så må ledere ivareta dette ansvaret på en bevisst måte. Jeg er ikke kjent med hvordan avdelingsledere blir fulgt opp i sin funksjon når det gjelder utvikling av medarbeidere, men jeg vet at ledere er blitt involvert når nye skjemaer for slike samtaler er utviklet. Det er trolig lite realistisk å ha som mål at alle medarbeidere skal være like opptatt av faglig utvikling til enhver tid. Det er en ideell verden som teoriene beskriver, men mennesker er ulike når det gjelder hvordan de prioriterer, og slik vil det alltid være. Det er ingen grunn til å si at medarbeidere i DSB ikke benytter seg av mulighetene som er etablert, men basert på hva informantene forteller kan en konkludere med at det er i varierende grad. DSB er en organisasjon med høyt utdannede mennesker, og arbeidet i direktoratet gir spennende, utfordrende og meningsfulle arbeidsoppgaver. At hverdagen er inspirerende for mange har fremkommet gjennom blant annet arbeidsmiljøundersøkelser.

Det foregår læring i alle typer organisasjoner. Men noen organisasjoner er mer lærende enn andre, og slike organisasjoner kjennetegnes ved at læring i høy grad er noe som foregår i mellommenneskelige relasjoner. Det er de mellommenneskelige relasjonene for læring som kan lede frem til lærende organisasjoner. Flere av informantene sier at hele måten det jobbes på i

direktoratet er en uformell læringsprosess. Kaffebordet og kantina er uformelle arenaer for utveksling av fag, og læring skjer når en spør kollegaer om råd eller involverer flere når oppgaver skal løses. Informantene omtaler betydningen av uformelle læringsarenaer i DSB. Uformell fagprat i kantinen, ved kaffepauser eller på kontorene kan gi innspill og perspektiver på arbeider uten at det er en tilsiktet læringsprosess. Noen informanter omtaler betydningen av å videreutvikle slike uformelle læringsarenaer, jf. kapittel 4.2.3. Informantene sier at det er lettere å spørre folk om hjelp når en har en relasjon, og relasjonsbygging og å bli bedre kjent med hverandre er vesentlig stimuli til involvering. Velferdsordningene ved hovedkontoret oppleves av informantene som positive, fordi en der blir kjent med kollegaer. Informantene opplever at relasjonen til kollegaer stimulerer til læring, jf. funn presentert i tabell 3. De grunnleggende ideer som lærende organisasjoner handler om er blant annet å skape trygghet, trivsel og arbeidsglede, som gir sosial og faglig tilhørighet til andre mennesker. Lykkes man med dette har man et godt arbeidsmiljø, som vil ha positiv innvirkning på mulighet for læring, utvikling og resultat i en organisasjon.

Informantene forteller at trivselsfaktorer og gode relasjoner blant medarbeidere stimulerer til læring, jf. tabell 2 og 3. Informantene opplever at det er gode mellommenneskelige relasjoner i DSB. Medarbeidere ved hovedkontoret i DSB er høyt utdannede mennesker, med bred kompetanse og yrkesbakgrunn. Et av funnene fra intervjuene er at medarbeidere i DSB benytter faglig støtte og veiledning i mindre grad, selv om mulighetene er mange og gode. Hva kan årsaken være til at medarbeidere ikke spør kollegaer om hjelp? Er det at en ikke ønsker og ”bry” andre? Er det en holdning om det inngår i stillingen til den enkelte at man skal kunne sitt fagstoff, og at det derfor er forventet at man skal klare det selv? Eller er det fordi en ikke visste at medarbeidere hadde kompetansen? Funnet om gode relasjoner indikerer at det ikke er grunnet dårlig arbeidsmiljø at medarbeidere ikke oppsøker faglig støtte og veiledning fra kollegaer i så stor grad som de kunne gjort. Funnene i forskningsprosjektet kan tyde på at det handler om både kultur, holdninger og mangel på kunnskap om medarbeideres kompetanse. Når det gjelder kultur for å involvere medarbeidere i større grad og den enkelte medarbeideres holdning til dette, så vil man kunne komme et stykke videre med at mellomledere forventer at dette skal gjøres når oppgaver løses. Ledere kan etterspørre denne forankringen underveis i arbeidet, slik at ikke rapporter eller arbeider kommer helt opp på direktørmøtet (DM) uten at arbeidet er kvalitetssikret med andre i DSB som arbeider med tilgrensende problemstillinger i organisasjonen. Jeg er av den oppfatning at større forventninger fra ledere vil kunne bidra positivt i denne sammenheng.

Informantene forteller at DSB har lyktes i ambisjonen om å etablere et mangfold av formelle og uformelle læringsarenaer, både for enkeltindivid, i grupper og nettverk. Informantene opplever at

ledere strekker seg langt for å imøtekomme ønsker om kompetansehevingstiltak. Men når det gjelder erfaringslæring opplever ikke informantene det samme fokuset i organisasjonen. En informant sa dette slik:

”læring i DSB går primært på å tilrettelegge for at medarbeidere kan tilegne seg teoretisk læring, det er et svært godt tilbud der med støtte, stipend osv, men det er ikke like klart at DSB som organisasjon har det samme fokuset på erfaringslæring, hva som fungerer og ikke fungerer”.

5.2.2 Erfaringslæring

Lærende organisasjoner er dyktige på å lære av egne og andres erfaringer. Erfaringsbasert læring er en kontinuerlig prosess der praktisk erfaring gir grunnlag for refleksjon, som gir grunnlag for teori og utprøving, i en kontinuerlig lærings sirkel (Kolb, 1984). Erfaringslæring på organisasjonsnivå handler om å benytte tilegnet kunnskap, vurdere, og reflektere over egen praksis, iverksette tiltak og å foreta nødvendige korrigeringer (Lindøe, 2003). Erfaringslæring anvendes fra en enkel personlig erfaring til læring i organisasjoner (ibid.). I lærende organisasjoner legges det til rette for kommunikasjon mellom enheter internt, for erfaringslæring.

Et neste fellestrekk i Garvin, Dalin, Senge og Wadel sine teorier er det å lære av erfaringer. Garvin omtaler at lærende organisasjoner er dyktige på fem hovedaktiviteter, deriblant å lære av egne og andres erfaringer (Garvin, 1993). Dalin sier at i en lærende organisasjon blir både gode og dårlige erfaringer meldt tilbake regelmessig, og at erfaringer blir drøftet og fulgt opp (Dalin, 1999). I Senges teori kan mentale modeller forstås i relasjon til å lære av erfaringer, der han beskriver individuelle tenkemåter som kan hindre en organisasjons evne til å ta i bruk ny innsikt, uavhengig av hvorvidt ny innsikt kommer fra erfaring eller tilegnet kunnskap (Senge, 1990). Wadel omtaler organisasjonens evne til å etterstrebe et dynamisk forhold mellom læring som prosess og læring som resultat (Wadel, 2008).

Organisasjonsgrunnlaget som er etablert i DSB viser at direktoratet har ambisjon om å lære av erfaringer og ha systemer som sikrer kvalitet (DSB, 2004). Informantene er samstemt når det gjelder tilrettelegging for teoretisk læring i DSB, jf. forrige kapittel. Det er etablert en stipendordning i DSB, der medarbeidere kan søke om økonomisk støtte for å dekke ulike kompetanseutviklingstiltak. Det er tilrettelegging for erfaringslæring som informantene opplever at det mangler noe systematikk rundt. Erfaringer benyttes i det daglige arbeidet i direktoratet, men det er ikke noe oppegående system i organisasjonen for å lære av erfaringer. Å lære av erfaringer

er en utfordring for de fleste organisasjoner. Hva kan være grunnen til det? Det kan synes som om det er spesielt å ta beslutninger og implementere læringspunkter som er mest utfordrende. DSBs evne til å lære av egne og andres erfaringer har et forbedringspotensial i følge informantene. Det viser seg at læring og læringspunkter ikke alltid fører til endring, og en kan stille seg spørsmålet hvorfor det er slik. Dette har med erkjennelse å gjøre, det vil si evne til å ta inn over seg læringspunkter som avdekkes ved evalueringer. Dette handler om risikopersepsjon, det vil si menneskers evne til å forstå og oppfatte risiko.

Flere av informantene omtaler at det er først etter 22.7 at direktoratet har arbeidet systematisk og målrettet med å lære av erfaringer, men at det ikke betyr at en ikke har tatt lærdom etter hendelser tidligere også. Det er helhet og systematikk som informantene sier at har manglet noe. En informant omtaler dette slik:

”det er litt forskjellig innenfor fagavdelingene, vi har ikke et oppegående system for hvordan vi lærer av erfaring. Det blir rigget til når noe skjer, og det har noen ganger vært påfallende vanskelig å sette dette i system. Det er vanskelig å organisere, hvem har ansvar for å holde i helheten, det mangler tydelige bestillinger og tidsfrister, vi har ikke noen rutiner for arbeid med å lære av erfaringer, et system man bare kunne fulgt, og det vanskeliggjør prosessen. Vi kunne tilrettelagt gjennom å rigge til noen rammer rundt, systematiske rammer rundt det å ta ut læring av den kunnskapen som befinner seg her, eller som vi kan hente inn. Det kunne vært bedre tilrettelagt for dette, det bør ikke være en ad hoc løsning, da blir det litt for tilfeldig”.

Når det gjelder systematisk erfaringslæring kan en konkludere med at det er et forbedringspotensial ved hovedkontoret i DSB. DSB kan i større grad stille de samme kravene til egen organisasjon som det gjøres overfor andre aktører i arbeidet med samfunnsikkerhet og beredskap. Jeg er av den oppfatning at beslutninger om endringer og implementering må håndteres fra toppen av organisasjonen, fordi det er der myndighet til iverksettelse ligger. På saksbehandlernivå eller mellomledernivå kan en initiere behov for endringer og begrunne disse, men selve beslutningen og implementeringsprosessen må komme fra organisasjonens øverste ledelse. Informantene uttrykker at det vil være hensiktsmessig med større trykk ovenfra når det gjelder læring.

5.2.3 Innhenting av kunnskap

Lærende organisasjoner har evne til å innhente ny kunnskap, analysere kunnskapen og se hvilken relevans den nye kunnskapen har. En lærende organisasjon utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser (Stålsett, 2009). Garvin sin teori om lærende organisasjoner handler om kunnskap (Garvin, 1993). Ledere må være aktive i å tilrettelegge for fri flyt av ideer, erfaringer og kunnskap mellom enkeltaktører og avdelinger i organisasjonen (ibid.). Garvin omtaler at lærende organisasjoner har evne til

- å tilegne seg kunnskap; individuell læring
- å spre kunnskap; erfaringsoverføring
- å sørge for at kunnskapen blir kollektiv kunnskap; kollektiv læring
- å endre atferd i organisasjonen som følge av den nye kunnskapen og innsikten; organisasjonslæring

Organisasjonsgrunnlaget som er etablert i DSB, spesielt kunnskap og politisk relevans (DSB, 2010) viser at kunnskap er et viktig virkemiddel i direktoratets arbeid, og at kunnskap må videreutvikles. Informantene opplever DSBs evne til å innhente kunnskap noe ulikt. Enkelte informanter uttaler at kunnskapsinnhenting er en del av det daglige arbeidet, mens andre uttrykker at DSB i større grad kunne prioritert dette. Når det gjelder å sammenstille og overføre kunnskap i organisasjonen, så opplever informantene at det er et forbedringspotensial i DSB. En informant omtaler at kunnskap hentes inn, men at den kun benyttes til det formålet den er hentet inn for, og man vet ikke helt hvem andre som kunne hatt nytte av den. Når en ikke har et godt system for å lagre kunnskapen kan den gå tapt, og dermed overfører en ikke det en vet på et område til et annet. Fenomenet antas å gjelde generelt. Gjenbruk av kunnskap og kunnskapsdeling er en utfordring for de fleste organisasjoner, selv om potensialet for å lykkes med erfaringsoverføring er godt. En mulig tilnærming til problematikken kan være at det fra ledere er en forventning om at arbeider er drøftet med tilgrensende enheter og avdelinger før saker leveres til godkjenning. Slik forankring kan være tidkrevende prosesser, men det faglige resultatet vil med all sannsynlighet bli bedre når en sak vurderes ut fra ulike perspektiver. Den enkelte medarbeider må også se sine arbeidsoppgaver i en større sammenheng, slik at det er naturlig å spørre kollegaer om faglige råd og veiledning. Dette handler om kultur og holdninger.

I Garvins teori finner vi hovedaktivitetene systematisk problemløsning og eksperimentering (Garvin, 1993). Noen av spørsmålene i intervjuguiden omhandlet dette med å være nysgjerrig, prøve ut nye ting og ha evne til å være åpen for at det er andre måter å gjøre ting på enn en gjør til

daglig. Informantene opplever at det er store variasjoner i medarbeideres evne til å se at ting kan gjøres på en annen måte, og man havner raskt tilbake i etablerte handlingsmønstre ved utførelse av daglige oppgaver. Informantene uttrykker at det er et betydelig press på å produsere, levere og utkvittere arbeidsoppgaver, og at en derfor lager seg sine mønstre å arbeide i. Evne til å være nysgjerrig er sentralt i læringssammenheng, og her uttaler informantene et forbedringspotensial i DSB. Verdien nysgjerrig blir omtalt nærmere i sammenheng med Senge nedenfor.

En lærende organisasjon er dyktig til å tilegne seg kunnskap. Informantene opplever direktoratets evne til å hente inn ny kunnskap forskjellig, noen sier at det er en del av daglig arbeid, mens andre forteller at en ikke har så høy bevissthet rundt det. En informant sier dette slik:

”vi har ikke stort fokus på å innhente ny kunnskap, det er lite uttalt at man skal innhente ny kunnskap. Det er et forbedringsønske hele tiden, det ligger implisitt i måte vi jobber på, vi jobber for å gjøre ting bedre, vi har de beste hensikter. Men mengde oppgaver i DSB gjør det vanskelig, det gjøres ingen bevisst prioritering av oppgaver, vi løper etter oppgaver i stedet for å gå ut og hente ny kunnskap. Vi kunne innhentet kunnskap i større grad dersom vi hadde turt å ta bevisste valg og gjøre tydelige prioriteringer”.

Informantene omtaler DSB som en kunnskapsorganisasjon, og kunnskap er et viktig virkemiddel i direktoratets arbeid. Informantene svarer ulikt på direktoratets evne til å innhente kunnskap. En kan si at DSB til dels er en lærende organisasjon når det gjelder kunnskapsinnhenting, men informantene opplever at dette kunne vært gjort i større grad dersom en hadde hatt bevissthet rundt det og prioritert det.

5.2.4 Individets betydning i læringssammenheng

Innledningsvis omtalte jeg likheten i teoriene til Dalin, Garvin, Senge og Wadel, om individets betydning i læringssammenheng. Jeg ser derfor litt nærmere på Senges teori. Senges teori er blitt et klassisk forankringspunkt i teorier om læring i organisasjoner, og denne teorien omhandler flere elementer som en kan finne igjen i organisasjonsgrunnlaget i DSB. Mine forskningsspørsmål er ikke direkte relatert til Senge sin teori, men jeg velger å tolke individuell læring i sammenheng med Senges disiplin om personlig mestring. Jeg omtaler også Senges disipliner om mentale modeller og felles visjoner her, fordi disse handler om individets betydning i læringssammenheng.

5.2.4a Personlig mestring

Personlig mestring handler om den enkelte medarbeiders evne og vilje til å lære, og dette er en forutsetning for læring i organisasjoner (Senge, 1990). Personlig mestring innebærer at den enkelte har selvdisiplin til å utvikle seg gjennom stadig å lære nye ferdigheter eller kunnskaper. For å styrke personlig mestring hos medarbeidere må organisasjonen verdsette læring, og ledere må oppmuntre til personlig utvikling (ibid.).

I kompetansepolitikk for DSB 2009-2012 (DSB, 2009) fremgår et slikt fokus på den enkelte medarbeider. Det er et mål for DSB å ha et bredt spekter av kompetanseutviklingstiltak og fleksible ordninger. Medarbeidere uansett alder og livssituasjon trenger motivasjon og kompetanseutvikling, og derfor er livsfaseperspektivet lagt til grunn i kompetansepolitikken. Evne til å videreutvikle, vedlikeholde og rekruttere kompetanse innen samfunnssikkerhetsområdet er en kjerneoppgave i virksomhetsstyringen i DSB. Tilrettelegging for læring og kompetanseutvikling omhandler utrednings- og analysevirksomhet, prosjektarbeid, samarbeid internt og eksternt, kurs, seminarer, konferanser, selvstudium, etter- og videreutdanning, stipendordning, hospitering, jobbvariasjon og mulighet for intern rokering mellom enheter. Det er som nevnt tidligere et mål for DSB å tilrettelegge med en rekke formelle og uformelle læringsarenaer. Ledere skal gjennomføre plan- og utviklingssamtaler, der leder og medarbeider har dialog om kompetansebehov og utvikling.

Informantene uttrykker at deres arbeid gir varierte, spennende og interessante arbeidsoppgaver, og generelt sier informantene at det er mange og gode muligheter og læring og utvikling i DSB. Det er et lavt sykefravær i DSB, og det er ca 10 % turn over årlig. Det kan tyde på at medarbeidere trives godt, med bredde i utdanningsnivå og yrkesbakgrunn er det generelt gode jobbmuligheter eksternt for de som er oppsøkende. Informantene opplever at det er forskjeller mellom enheter når det gjelder hvorvidt de har en lærende tilnærming eller ikke, men at dette relateres til den enkelte leder og vedkommendes personlige egenskaper. Dersom det ikke tilrettelegges for læring og utvikling fra leders side, så blir heller ikke medarbeidere spesielt lærende i egen utøvelse av daglige oppgaver. Senge påpeker i sin teori betydningen av ledelse, ved å omtale at ledere må gå foran som gode eksempler fordi handling virker sterkere enn ord. Ledere som selv har høy grad av personlig mestring og utvikling vil påvirke medarbeidere i positiv retning. I følge Senge vil en ikke kunne bli en lærende organisasjon uten at individer praktiserer læring på alle nivåer. En informant, som selv er leder, sier at DSB ikke er helt i mål med å sikre den enkelte medarbeiders kompetanseutvikling. Ledere skal gjennomføre plan- og utviklingssamtaler med medarbeidere, men det kan se ut som om DSB ikke har et system for å sikre at ledere under disse samtalene reelt

følger retningslinjene som er etablert av HR-avdelingen. Det må imidlertid gjøres en vurdering av hvorvidt det er hensiktsmessig og ønskelig å innføre et slikt oppfølgingsregime overfor ledere.

Informanten, som selv er leder, sier:

”vi bør ha en mer systematisk tilnærming til utvikling av medarbeidere, gjennomføre medarbeidersamtaler, være ærlige og tydelige i tilbakemeldinger som gis, vi må tørre å gi tilbakemelding om forbedringspotensial. Der har vi en lang vei å gå”.

I forhold til Senges disiplin personlig mestring er jeg av den oppfatning at DSB i stor grad lykkes med ambisjonsnivået når det gjelder kompetansepolitikk. HR-avdelingen er også i ferd med å innføre et nytt skjema for medarbeidersamtaler, og ledere fra hele virksomheten har vært invitert til å delta i dette utviklingsarbeidet. En informant omtaler dette, at sier at HR-avdelingen er mer ”på” enn tidligere når det gjelder ledelse og utvikling. Å involvere ledere på denne måten medfører større grad av eierforhold enn om det bare ble innført direkte.

5.2.4b Mentale modeller

Mentale modeller handler om forhold som påvirker hvordan medarbeidere opplever virkeligheten, og medarbeidere må kritisk gå gjennom egne inngrodde forestillinger om hvordan virkeligheten er (Senge, 1990). Mentale modeller dreier seg om inngrodde kulturer som påvirker atferd i organisasjonen. Dersom organisasjonen ikke greier å avdekke slike tankemønstre, vil ny innsikt ofte ikke bli tatt i bruk fordi den er i strid med inngrodde forestillinger om hvordan virkeligheten er (ibid.).

I organisasjonsgrunnlaget i DSB er en bevisst på betydningen av å kunne tenke nytt. En av verdiene i DSB er nysgjerrig. Å være nysgjerrig innebærer å tenke det tenkelige og være i forkant av samfunnsutviklingen. Det innebærer bevisst og utforske et risiko- og sårbarhetsbilde som er i stadig endring. Organisasjonen må derfor evne og tenke nytt, prøve ut ideer, tørre å feile, ha mot til å utfordre vedtatte sannheter og ta alternative synspunkter på alvor (DSB, 2004). Informantene uttrykker at det oppleves utfordrende å etterleve verdien nysgjerrig. I læringssammenheng er dette imidlertid helt sentralt, og således er det et tankekors at mange av informantene påpeker at det er vanskelig i praksis. Informantene forteller at det er store variasjoner blant medarbeidere i DSB når det gjelder evne og åpenhet for at det er andre måter å gjøre ting på. Med en bred oppgaveportefølje og mange arbeidsoppgaver i hverdagen kan bevissthet rundt læring og læringsprosesser være en utfordring. En informant, en leder, påpeker at å utfordre på hva en gjør og hvordan en gjør det er et lederansvar, og at ledere både må tørre, og prioritere, å utfordre på

denne måten. Noen enheter lykkes med å stille spørsmål ved såkalte vedtatte sannheter, men da er det en bevisst strategi fra leder om at en skal stille slike spørsmål ved utførelse av enhetens arbeidsoppgaver. Om verdien nysgjerrig sier informantene:

”nysgjerrighet og den type læring forundrer det meg at vi ikke er bedre på. Jeg vet ikke hvordan vi skal trigge etterlevelse av nysgjerrighet, hvordan man skal stimulere til nysgjerrighet og læring, jeg blir av og til slått ut av hvor vanskelig det er å stimulere nysgjerrigheten, det skal mye stahet og guts til for å holde på å mase om dette her, jeg skjønner ikke at det skal være så vanskelig”.

En annen dimensjon med å være nysgjerrig er hva DSB bruker kunnskapen som finnes i organisasjonen til. Informantene sier at DSB har et forbedringspotensial når det gjelder å sammenstille informasjonen som finnes, og analysere den for å kunne vurdere blant annet om virkemidlene som DSB har i arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap brukes hensiktsmessig. Informantene sier at det er stor variasjon i medarbeideres evne til å se at ting kan gjøres på en annen måte:

”det er stor variasjon i evne til å ha åpenhet for at det er andre måter å gjøre ting på, man lager seg sine mønstre å jobbe i, som er vanskelig å bryte ut av, det gjelder både for individ og organisasjon, men vi må evaluere prosesser hele veien, ut fra hva som har fungert og ikke”.

Når det gjelder disiplinen mentale modeller er jeg av den oppfatning at DSB har et forbedringspotensial. Å skape holdninger hos medarbeidere, være bevisst på prioriteringer og å systematisere den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen er fullt mulig. Det finnes medarbeidere i DSB som innehar kompetanse til å gjøre analyser av den kunnskapen som finnes. Hovedkontoret i DSB er kanskje ikke en lærende organisasjon ut fra det normative rammeverket til Senge og hans disipliner om personlig mestring og mentale modeller, men vi finner elementer fra hans teori når det gjelder individuell læring ved hovedkontoret.

5.2.4c Felles visjoner

Visjoner handler om evne til å skape felles bilde av fremtiden for organisasjonen (Senge, 1990). Felles visjon er viktig for å skape oppslutning om organisasjonen, og inspirere medarbeidere til å utvikle egen kompetanse (ibid.). I organisasjonsgrunnlaget i DSB finner vi DSBs visjon: ”Et trygt og robust samfunn – der alle tar ansvar”. DSBs visjon er noe å strekke seg mot i arbeidet med

samfunnssikkerhet og beredskap, at alle tar ansvar. Å ta ansvar gjelder medarbeidere i organisasjonen, men også aktører i samfunnet. Den enkelte borger i har et betydelig ansvar for sikkerhet i hverdagen. En virksomhet har ansvar for å ivareta sikkerhet gjennom internkontroll systemer. Produsenter og tjenestetilbydere har ansvar og plikter som skal etterleves for at sikkerhet er ivaretatt. Elsikkerhet har innvirkning på forsyningssikkerhet, og overføringssystemene for elektrisk energi er bygget etter DSBs regelverk. Eksemplene er mange, og visjonen til DSB omhandler det ansvar som tilligger det enkelte individ i samfunnet, for at det skal være trygt og robust.

Flere av informantene omtaler ansvaret som det enkelte individ i organisasjonen har. Ansvaret gjelder flere områder; eksempelvis å orientere seg og sette seg inn i ting som berører eget fagfelt, å benytte mulighetene for kompetanseutvikling som organisasjonen tilrettelegger for, å bruke og dele egen kompetanse, å arbeide målrettet, å bry seg om og ha omtanke for kollegaer, å vise besluttsomhet til å handle når situasjonen krever det, å ha fokus på å skape relasjoner og samarbeid, se helhet i delene og prioritere de områder som gir størst samfunnssikkerhet basert på risiko- og sårbarhetsvurderinger. Forventningene til den enkelte medarbeiders evne til å ta ansvar i organisasjonen er høye. Men det å få en visjon som DSBs til å være levende, slik Senge beskriver det, vil nok være en utfordring for de fleste organisasjoner. Senge omtaler at organisasjonens visjon må være knyttet til personlige visjoner hos medarbeidere i hele organisasjonen, fordi skapende læring kun skjer når mennesker søker å utrette noe som virkelig betyr noe for dem. Å arbeide for at hver enkelt medarbeiders personlige visjon er i overensstemmelse med organisasjonens, og at det er en slik visjon som ”styrer” en i retning av læring og utvikling, kan virke noe ambisiøst.

Den viktigste ressursen i en organisasjon er menneskene, med alt hver enkelt representerer. Det være seg verdisyn, moral, holdninger, medmenneskelighet, evne til samarbeid, arbeidskapasitet, kunnskaper og ferdigheter. Et trygt og robust arbeidsmiljø med gode mellommenneskelige relasjoner i hverdagen er viktig. Summen av medarbeideres ulike personligheter utgjør en unik kompetanse, og her ligger forutsetningene for suksess i læringssammenheng. Medarbeidere er mennesker 24/7, og det er mange forhold som påvirker ens motivasjon og mulighet for kompetanseutvikling. Livssituasjon og private forhold kan medføre at en medarbeider har et høyere fokus på helt andre ting enn arbeidslivet. Og slik vil det alltid være.

Når det gjelder Senges disiplin om felles visjon, så er jeg av den oppfatning at DSB har lagt betydelig arbeid i å finne en visjon som både er relevant og noe å strekke seg etter i DSBs arbeid

med å ivareta ansvarsområdene innen samfunnssikkerhet og beredskap.

Arbeidsmiljøundersøkelser som er gjennomført i DSB viser at medarbeidere i stor grad trives og har spennende, meningsfulle og utfordrende arbeidsoppgaver i sin hverdag.

5.2.5 Hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon relatert til individuell læring

Hovedkontoret i DSB kan betegnes som en lærende organisasjon relatert til Wadels teori; en lærende organisasjon kjennetegnes av et mangfold av læringsforhold, for enkeltindivid, og i nettverk og team. DSB har lyktes i ambisjonen om å tilrettelegge med et bredt spekter av kompetanseutviklingstiltak, som gir gode muligheter for læring. Hovedkontoret i DSB kan også delvis betegnes som en lærende organisasjon ut fra teoriene til Dalin, Garvin og Senge, om individers evne og vilje til læring. Måten er arbeider på i hverdagen ved hovedkontoret i DSB utgjør en læringsarena, men informantene forteller samtidig at medarbeideres evne til å benytte faglig støtte og veiledning fra kollegaer har et forbedringspotensial.

Hovedkontoret kan imidlertid ikke betegnes som en lærende organisasjon i like stor grad ut fra teoriene til Garvin, Dalin, Senge, Wadel, Kolb og Lindøe relatert til å lære av egne og andres erfaringer. Informantene uttaler seg samstemt når de omtaler et forbedringspotensial med å lære av erfaringer. Det er likevel ikke grunnlag for å si at DSB ikke lærer noe av uønskede hendelser eller øvelser, men det er systematikken rundt erfaringslæring som informantene påpeker at mangler noe.

DSB er i noe grad en lærende organisasjon ut fra teoriene til Garvin og Stålsett når det gjelder kunnskapsinnhenting. Informantene omtaler DSB som en kunnskapsorganisasjon, og kunnskap er et viktig virkemiddel i direktoratets arbeid. Informantene svarer ulikt på direktoratets evne til og fokus på å innhente kunnskap. DSB har et forbedringspotensial med å sammenstille kunnskap som finnes, og analysere den for å kunne vurdere hvorvidt virkemidlene som direktoratet har i arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap brukes hensiktsmessig. Informantene opplever at det kunne vært mer bevissthet rundt å prioritere dette. Men en lærende organisasjon er også dyktig på å overføre kunnskap i organisasjonen, og hvordan kommer hovedkontoret i DSB ut i denne sammenheng?

5.3 Erfaringsoverføring

Lærende organisasjoner er dyktige på å dele kunnskap. Kunnskapsdeling er en forutsetning for læring i organisasjoner (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Kunnskapsdeling handler om å identifisere tilgjengelig kunnskap, overføre, bruke og lagre denne for å kunne løse oppgaver raskere, bedre og

sikrere enn de ellers ville vært gjort (Holdt Christensen, 2004). På individnivå får det enkelte individ ny kunnskap og ideer om hvordan ting kan gjøres bedre, og det enkelte individ analyserer sine erfaringer. Den nye kunnskapen formidles til andre i organisasjonen, og man blir kollektiv enige om å endre praksis (Jacobsen & Thorsvik, 2007). For å utvikle lærende organisasjoner må man klare å avdekke og få artikulert den tause kunnskapen som alle individer i organisasjonen har ervervet seg gjennom egne erfaringer, gjennom kunnskapsomdanning (Nonaka & Takeuchi, 1995). Når jeg drøfter hovedkontoret i DSB som en lærende organisasjon relatert til erfaringsoverføring ser jeg på kunnskapsdeling og oversikt over medarbeideres kompetanse.

5.3.1 Kunnskapsdeling

Et fellestrekk i teoriene til Garvin, Dalin, Senge og Wadel om lærende organisasjoner er også betydningen av at medarbeidere deler sin kunnskap. Lærende organisasjoner er gode til å legge til rette for åpen dialog, der man stoler på hverandre og utveksler informasjon slik at man kan lære av hverandre. Lærende organisasjoner har evne til å overføre kunnskap raskt og effektivt gjennom hele organisasjonen. Garvin omtaler at lærende organisasjoner må evne og overføre kunnskap, slik at organisasjonens praksis reflekterer ny kunnskap og innsikt (Garvin, 1993). Dalin omtaler at det i en lærende organisasjon ikke lønner seg å holde innsikt for seg selv, men at kunnskap deles med andre, og at det er bedre resultater for kollektivet som er den styrende interesse (Dalin, 1999). Senge uttaler at gruppelæring og informasjonsutveksling er nødvendig for at den enkelte skal se helheten og sammenhenger i egen organisasjon, og å tenke fellesskap (Senge, 1990). Wadel omtaler betydningen av læring i team og nettverk, at en stadig lærer av hverandre, og at lærende omgivelser kjennetegnes ved stadige bevegelser i kunnskap (Wadel, 2008).

I organisasjonsgrunnlaget som er etablert i DSB fremgår betydningen av at medarbeidere deler sin kunnskap, fordi det er en forutsetning for at direktoratet skal kunne oppfylle strategiske målsettinger (DSB, 2009). Medarbeidere i DSB er høyt utdannede mennesker med en bred kompetanse. Informantene omtaler DSB som en kunnskapsorganisasjon, som innhenter kunnskap naturlig gjennom løsning av daglige oppgaver. Innhenting av kunnskap er ikke alltid uttrykt eksplisitt, men det er en nødvendighet å innhente, sammenstille og nyttiggjøre kunnskap som organisasjonen til enhver tid innehar. Informantene omtaler forhold som viser at direktoratet ikke alltid er like flink til å sammenstille og analysere kunnskapen, men sier også at kompetanse til å gjøre det finnes i organisasjonen. Dette handler først og fremst om systematikk, metodikk og prioritering. Her sier informantene:

”kunnskap som innhentes brukes ikke alltid, og den kan glemmes når den ikke blir lagret. Ofte brukes kunnskap som innhentes bare til det formålet den hentes inn for, vi har ikke noe godt system for å lagre kunnskapen. Vi vet ikke helt hvem som kunne hatt nytte av den, og den går derfor tapt. Vi er ikke så gode på gjenbruk av kunnskap og kunnskapsdeling. Vi er ikke konsekvente i signalene vi sender når det gjelder læring, det følges ikke opp i praksis på organisasjonsnivå. Vi overfører ikke det vi vet på et område til et annet område. Vi har innhentet mye kunnskap, men har ikke evnet å sammenstille det godt nok og raskt nok”.

DSB har et forbedringspotensial når det gjelder å dele kunnskap, slik at kunnskap som er i organisasjonen tilkommer flere enn de som innhenter den til et bestemt formål. En informant sier:

”kunnskapsdeling på tvers er opp til den enkelte, det er ingen arenaer eller systemer for det, selv om vi er organisert som vi er, så er det viktig å få til noe som stimulerer til å jobbe på tvers, men vi er ikke helt der. Du møter ikke mennesker som er negative, men det er heller at man ikke vet om hverandre og hverandres kunnskap. Vi har lite kunnskap om hva medarbeidere kan, her har vi et forbedringspotensial”.

Informantene sier at ulike lagringsmedier gir en utfordring, fordi det er vanskelig å holde en samlet oversikt over hvilke dokumenter som ligger hvor. Det vil alltid være ulike IKT plattformer i et direktorat, men en bevisstgjøring og omforent forståelse for bruk av disse er en forutsetning for å lykkes med kunnskapsdeling. Det er ingen grunn til å konkludere med at DSBs ambisjon, om å etterleve at kunnskap er et viktig virkemiddel som må videreutvikles, ikke lykkes. Men utfordringen synes heller å være hva DSB bruker kunnskapen som DSB har til, med andre ord hva en gjør med det en vet.

Jeg ser nå nærmere på Senges disiplin om gruppelæring, og betydningen av at medarbeideres erfaringer deles. Jeg relaterer mitt forskningsspørsmål om erfaringsoverføring blant medarbeidere til disiplinen om gruppelæring. Gruppelæring er i følge Senge nødvendig for at medarbeidere engasjerer seg i å tenke fellesskap (Senge, 1990). Gruppelæring medfører at organisasjonen bruker det potensialet som mange hjerner har når komplekse problemstillinger skal løses, og at den enkelte medarbeider har raskere personlig vekst gjennom samhandling med andre enn en ellers ville hatt. Senge mener videre at gruppelæring er nødvendig for at medarbeidere skal evne og sette tidligere overbevisninger til side (ibid.).

Organisasjonsgrunnlaget i DSB omtaler betydningen av relasjoner og samarbeid, og medarbeideres evne til å utvikle, anvende og dele kunnskap er en forutsetning for at DSB skal oppfylle strategiske målsettinger (DSB, 2009). Informantene uttrykker at medarbeidere innad i enheter og avdelinger arbeider en del sammen, gjennom prosjekter og arbeidsgrupper. Det er de tverrfaglige arenaene som oppleves som en utfordring å få til. En mulig grunn til dette kan være at tverrfaglige oppgaver eller prosjekter dukker opp underveis gjennom året, uten at en har tatt høyde for det når virksomhetsplanen for enhetene ble utarbeidet. Der fremgår resultatkrav og oppgaver som skal ivaretas av den enkelte medarbeider. Dersom tverrfaglige prosjekter ikke er planlagte kan det resultere i at en bortprioriterer slikt arbeid, og at en kvier seg for å ta ansvar i prosjektet fordi det kommer som et tillegg til alt annet en holder på med.

En annen mulig grunn til at tverrfaglige prosjekter kan være en utfordring er hvis det ikke er et klart mandat for arbeidet. Ansvarsforhold, myndighet, rammer og konkret mål må være tydelig for alle som inngår i prosjektet, slik at dette er forutsigbart. En tredje mulig årsak, som ble nevnt av noen informanter, er at ordet ”nettverk” er lite forpliktende. Det er en tilleggsoppgave, og uten et klart formål med å inngå i et slikt nettverk kan det være lett å prioritere det vekk. Informantene påpeker også viktigheten av at medarbeidere selv har en bred tilnærming til hvor man kan finne kompetanse som er relevant for det en selv arbeider med. Flere informanter påpeker også at det ikke nødvendigvis er en god løsning å etablere tverrfaglige grupper for tverrfaglighetens skyld, men at det må være en hensikt bak det. En informant uttalte at det kan være hensiktsmessig å starte ”i det små”, med å etablere enkelte mindre tverrfaglige grupper innenfor temaer der det åpenbart er nødvendig med en tverrfaglig tilnærming. Et av forslagene til tema var fremtidige løsninger for befolkningsvarsling. Ved å identifisere noen slike utvalgte områder, som berører flere fagavdelinger, så vil en mer naturlig kunne stimulere til å arbeide på tvers.

Når det gjelder disiplinen gruppelæring, så uttaler informantene at det foregår mye arbeid i grupper, team og prosjekter i DSB. Det er også etablert flere tverrfaglige arenaer, selv om dette arbeidet til tider oppleves tungt å dra fremover. Det nedsettes grupper ad hoc etter behov, der en setter sammen nødvendig kompetanse. Under øvelser blir ofte flere medarbeidere involvert. Det kan videre etableres enkeltprosjekter, eller noen arbeider er faste årlige prosjekter. Ved utarbeidelse av DSBs nettsider (dsb.no, kanalen/intranett, sivilforsvaret.no, kriseinfo.no) må en vurdere hvordan DSB skal fremstå utad, og det forutsetter at det settes sammen kompetanse fra ulike enheter og avdelinger. Kjennskap til andre enn egen avdeling er viktig for å kunne presentere DSB som helhet. Det er også etablert et applikasjonsforum i DSB, der en diskuterer og

ser sammenhenger mellom de ulike systemene som er i direktoratet. Flere arenaer kunne vært nevnt. Om tverrfaglige arenaer sier informantene:

”det undrer meg sterkt at det er så store utfordringer med å få til prosjekter som går på tvers av fagavdelingene. Vi er kanskje ikke dårlige til å tilrettelegge for å jobbe på tvers, vi har vært pådriver for å få til flere tverrfaglige prosjekter, men hverdagen tar de fleste. Vi får de ressursene vi trenger for å gjøre arbeidsoppgavene våre, men hvis vi skal utvikle oss noe, så må vi bygge en slik kultur. Det er ingen hindre, vi har flotte møterom og liknende, det dreier seg om kulturen vi har”.

Jeg er av den oppfatning at DSB har fokus på betydningen av relasjoner og samarbeid, men at det er et forbedringspotensial med tanke på tverrfaglige tilnærminger når oppgaver skal løses. Dette forbedringspotensialet gjelder både organisatorisk tilrettelegging og den enkelte medarbeiders ansvar for å oppsøke kompetanse i organisasjonen når oppgaver skal løses. Men for å være mer oppsøkende i organisasjonen må medarbeidere kjenne til hverandres kompetanse.

5.3.2 Oversikt over medarbeideres kompetanse

I en lærende organisasjon avdekkes den tause kunnskapen som alle individer i organisasjonen har ervervet seg gjennom erfaringer. Å avdekke kunnskap som finnes i organisasjonen, og å ha oversikt over medarbeideres kompetanse, oppleves som en utfordring av informantene.

Informantene påpeker betydningen av å kjenne til hva medarbeidere har av kompetanse.

I perioden 2009-2012 var intensjonen å prøve ut et system ved hovedkontoret for registrering av og lagring av medarbeideres CV i en base, for å få en bedre oversikt over kompetansebeholdningen i DSB. Dette ble besluttet at ikke skulle gjennomføres. Jeg gjør likevel noen betraktninger rundt det å ha kjennskap til medarbeideres kompetanse. Under intervjuene var det to av informantene som nevnte at HR-avdelingen har oppfordret medarbeidere til å legge ut informasjon på egen profil på kanalen (intranett). Jeg ble nysgjerrig på hvor mange av informantene som har benyttet denne muligheten, og gikk gjennom informantenes profiler. Jeg fant at tre av tjue har lagt ut informasjon på sin profil, og dette er en leder og to saksbehandlere. I oversikten over ansatte og deres profiler er det et søkefelt, og jeg gjorde tre søk. Først skrev jeg ”universitetet i Stavanger”, og da fikk jeg opp et treff. Tilfeldigvis var det en av informantene i prosjektet. Vedkommende omtalte et kurs som ble tatt ved tidligere høgskolen i Stavanger. Jeg forsøkte meg også på søkeordet ”fransk”, og da fikk jeg opp en medarbeider. Dette var ikke en av informantene i prosjektet. Jeg prøvde meg videre på ”pedagogikk”, fordi jeg vet at vi er flere ved hovedkontoret med denne bakgrunnen. Jeg fikk ikke opp noen treff, og jeg har heller ikke selv

lagt ut informasjon på egen profil. Jeg var heller ikke kjent med at det er blitt oppfordret til dette før informantene fortalte det under intervjuene. Forskningsprosessen har vært veldig lærerik, og dette er et av områdene jeg ble gjort kjent med underveis.

DSB har altså tilrettelagt for muligheten til å synliggjøre egen kompetanse. Når kanalen (intranett) ble utviklet var det en tanke med denne løsningen, både med å registrere kompetanse og at en kan søke opp informasjon. Dersom alle medarbeidere hadde lagt ut relevant informasjon om egen kompetanse, så er verktøyet for en slik søkbar database allerede tilgjengelig i DSB. En informant uttalte seg om mulig grunn til at ansatte ikke legger ut informasjon om seg selv. Vedkommende sier at det er oppfordret til å legge ut informasjon om egen kompetanse på profilen man har på kanalen, men at det ikke ligger helt til oss å fortelle om alt vi kan, vi har litt sperre for det. En annen informant, som har lagt ut informasjon der, sier at hver enkelt kan legge ut CV på kanalen, at det er en åpning for det. Vedkommende opplever at slike kanaler ikke blir brukt, at det ikke blir lest noe særlig. Informanten sier også at det ikke er vesentlig kommunisert at en kan legge inn slik informasjon. Det er fullt mulig å ha mer fokus på denne løsningen, slik at DSB med få og enkle grep kan lykkes bedre i å ha en oversikt over medarbeideres kompetanse.

5.3.3 Hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon relatert til erfaringsoverføring

Hovedkontoret i DSB er i begrenset grad en lærende organisasjon ut fra teoriene til Garvin, Dalin, Senge, Wadel, Jacobsen & Thorsvik, Holdt Christensen og Nonaka & Takeuchi, når det gjelder betydningen av å avdekke taus kunnskap, dele kunnskap og å overføre kunnskap raskt og effektivt gjennom hele organisasjonen. DSB er en kunnskapsorganisasjon, der en gjennom daglig arbeid innhenter kunnskap for å løse arbeidsoppgaver. Mine funn indikerer likevel at hovedkontoret i DSB kan bli flinkere med tanke på å analysere kunnskap, se hvilken relevans kunnskap har i hele organisasjonen, og å dele kunnskap. Kunnskap blir ikke alltid overført raskt og effektivt gjennom hele organisasjonen ved hovedkontoret i DSB. Informantene opplever det utfordrende å arbeide på tvers i organisasjonen, og å tilrettelegge for kommunikasjon mellom enheter og avdelinger i DSB. Potensialet med å ha oversikt over medarbeideres kompetanse på kanalen (intranett) er ikke utnyttet i den grad det kunne, og informantene opplever det vanskelig å vite hva den enkelte medarbeider i organisasjonen innehar av kompetanse. En lærende organisasjon nyttiggjør ansattes kompetanse, for organisasjonslæring. Hvordan kommer hovedkontoret i DSB ut i denne sammenheng?

5.4 Kollektiv læring

Kompetanse utviklet av enkeltindivider i organisasjonen må spres til flere, for at den skal bli til en kollektiv kompetanse (Dalin, 1999). Kompetansen må videre aksepteres som gyldig og verdifull, slik at organisasjonen nyttiggjør den, for organisasjonslæring (Stålsett, 2009). Når jeg drøfter hovedkontoret i DSB som en lærende organisasjon relatert til kollektiv læring ser jeg på helhet og systemtenkning, og nyttiggjøring av kompetanse for organisasjonslæring.

5.4.1 Helhet og systemtenkning

Lærende organisasjoner kjennetegnes av å etterstrebe et dynamisk forhold mellom læring som prosess og læring som resultat. En vesentlig forskjell i teoriene til Dalin, Garvin, Senge og Wadel er betydningen av å etablere en bevisst læringsstrategi i organisasjonen for å lykkes med å bli en lærende organisasjon. Senge omtaler at en forutsetning for å skape læring i organisasjoner er at det på ledelsesnivå utvikles en bevisst læringsstrategi for hele organisasjonen (Senge, 1990). Senge sier noe av det samme i forbindelse med at organisasjonen må skape felles visjoner, hvilket innebærer å etablere felles bilder av fremtiden, for å skape oppslutning i organisasjonen (ibid.). Garvin omtaler ikke spesifikt dette med læringsstrategi, men snakker om ledelsens ansvar for å være aktive i å tilrettelegge for ulike læringsaktiviteter, og at organisasjonen hele tiden må tilpasse sin atferd ut fra ny kunnskap og innsikt. Endringer skjer etter en konkret og bevisst plan, men det er ikke nødvendigvis knyttet til en bevisst læringsstrategi fra ledelsen i organisasjonen (Garvin, 1993). Dalin har fokus på at en lærende organisasjon har utfordrende arbeidsoppgaver og inspirerende resultatmål, og at kunnskap skal deles, men han sier at det ikke finnes noen objektiv sannhet om hva som er det beste læringsmiljø eller det riktige ideal for den lærende organisasjon. Han omtaler organisatoriske mønstre for å stimulere til felles læringsprosesser, det vil si kulturelle særpreg, forestillinger og normer som styrer det faglige og sosiale fellesskapet, men ytrer ingen helhetlig læringsstrategi fra ledelsen (Dalin, 1999). Wadel uttrykker at organisasjoner i alle bransjer er lærende, og at en derfor ikke kan forbeholde begrepet lærende organisasjoner kun til organisasjoner som anvender bestemte teknikker eller strategier for å fremme læring blant ansatte (Wadel, 2008).

Lærende organisasjoner passer på at endringer skjer etter en konkret og bevisst plan, og ikke ved tilfeldigheter. En forskjell i teoriene om lærende organisasjoner er at forskerne Garvin, Dalin og Wadel ikke omtaler helhet og systemtenkning i like stor grad som Senge, det er arenaer for læring og kunnskapsdeling som har fokus i disse teoriene. Garvin omtaler både individuell læring, å spre kunnskap, nyttiggjøre kunnskap og reflektere over ny kunnskap og innsikt slik at organisasjonen justerer atferd (Garvin, 1993). Dalin omtaler at lærende organisasjoner skaper organisatoriske og

kulturelle mønstre med sikte på å stimulere både individuelle og felles læringsprosesser (Dalin, 1999). Wadel omtaler også igangsetting, utvikling og koordinering av læringsprosesser (Wadel, 2008). Senges teori omhandler at helhet og systemtenkning er den viktigste av de fem disiplinene, fordi den binder sammen personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring (Senge, 1990).

Kompetanepolitikk for DSB 2009-2012 (DSB, 2009) viser at ledere i direktoratet skal se helheten, og rekruttere, vedlikeholde og videreutvikle kompetanse innenfor samfunnsikkerhetsområdet. Kompetanse som utvikles skal være relevant og riktig i forhold til DSBs målsettinger (ibid.). Informantene omtaler behovet for å ha et kritisk blikk på hvordan DSBs ressurser disponeres, fordi mange er selvgående og bruker sine ressurser der en selv finner det hensiktsmessig, og det gjør det vanskelig å jobbe mot et felles mål:

”det mangler en ”innenriksminister”, som følger opp læring i hele organisasjonen, for å ha en styring av DSB som lærende organisasjon, og for å få policy implementert. Både fag og læring er veldig seksjonert i den enkelte avdeling, en drar ikke lasset i flokk. Det blir enkeltstående søyler på avdelingsnivå”.

Wadel omtaler dette med læringsledere i en organisasjon (Wadel, 2008). Mine funn om hvordan informantene opplever at egen kompetanse er etterspurt, kan tyde på at det finnes mange uformelle læringsledere i DSB. Medarbeideres kompetanse verdsettes og brukes, og i hovedtrekk uttrykker informantene at de er tilfreds med hverdagen i DSB. Informantene er samstemt i at arbeidet i direktoratet gir varierte, spennende og meningsfulle arbeidsoppgaver.

Jeg vil også se nærmere på hovedkontoret i DSB relatert til Senges disiplin om helhet og systemtenkning. Systemtenkning innebærer å forstå helheten i situasjonen som organisasjonen befinner seg i. Lærende organisasjoner er gode til systemtenkning, og det innebærer å forstå sammenhenger og se helheten i egen organisasjon (Senge, 1990). Organisasjonsgrunnlaget i DSB omtaler betydningen av å se helhet. At DSB har kunnskap om den helheten som direktoratet er en del av, er nøkkelen til å gjøre DSBs ansvarsområder mer politisk relevante (DSB, 2010). Verdien lagånd handler blant annet om å se helhet i delene, og ledere har et spesielt ansvar for å se helheten (DSB, 2004). Her sier en informant:

”læring bør ha mer fokus fra toppen av organisasjonen, fordi det så ofte er et spørsmål om ressurser, det er vanskelig å prioritere, prioritere de viktige og riktige tingene. Det er det

det koker ned til, man må være villig til å gjøre endringer, jeg føler at det er mye å hente her, og det gjør det spennende å jobbe her”.

Når det gjelder disiplinen helhet og systemtenkning, så har DSB ambisjoner om å lykkes med det, fordi å se helhet er en forutsetning for at direktoratet skal kunne ivareta sine strategiske ansvarsområder. Informantene er av den oppfatning at fag- og støtteavdelingene løser sine oppgaver på en god måte i det daglige. Men det kunne vært høyere fokus på helhet og systemtenkning, og en informant sier dette slik:

”dette med læring har jeg vært veldig opptatt av, det å være en lærende organisasjon er å være en nysgjerrig organisasjon, hvis vi snevrer inn læring til å drive tilsyn osv så er vi ikke så verst, men å være en lærende organisasjon er å vurdere om vi gjør de riktige tingene på riktig måte. Hele grunnlaget i kunnskap og politisk relevans er der vi har vårt suverent største forbedringspunkt, vi har masse kunnskap, men gjør ting slik vi alltid har gjort, det er veldig vanskelig å snu det. Hvis du spør om vi er en lærende organisasjon, ja eller nei, så vet jeg ikke hva jeg skulle svart. I det daglige er vi ikke så verst, det er å se det på tvers som er vanskelig, og å vurdere om det vi gjør er fornuftig eller ikke”.

Når det gjelder betydningen av ledelse i lærende organisasjoner finner vi forskjeller i teoriene til Dalin, Garvin, Senge og Wadel. Garvin omtaler at ledere må være villige til å frigi medarbeidere til læringsprosesser, og tilrettelegge for fora som skaper læringsprosesser (Garvin, 1993). Dalin sier at det ikke finnes noen objektiv sannhet om hva som er det beste læringsmiljø, men at en må søke etter kulturelle særpreg, forestillinger og normer som styrer det faglige og sosiale fellesskapet (Dalin, 1999). Senge legger til grunn at det må utvikles en bevisst læringsstrategi fra ledelsen (Senge, 1990). Wadel omtaler at det i en organisasjon kan være mange læringsledere, og at dette ikke nødvendigvis er personer som har formelle posisjoner som ledere. Læringsledere er medarbeidere som er høyt verdsatt i organisasjonen, fordi de i kraft av sin væremåte fungerer i en hjelperelasjon til andre kollegaer (Wadel, 2008). Wadel beskriver læringsledelse som en samhandlingsprosess, og beskriver en relasjonell tilnærming til læringsledelse gjennom en leder – ledet relasjon og en lærer – lærende relasjon (ibid.).

Hovedkontoret i DSB er organisert med fag- og støtteavdelinger, og når tildelingsbrev fra Justis- og beredskapsdepartementet kommer må DSB gjøre en tilsvarende øvelse internt. Fag- og støtteavdelingene får sine tildelingsbrev med resultatkrav i forlengelsen av overordnet oppdrag fra departementet. Direktoratet er organisert på en måte som gjør at avdelingene konkurrerer om

økonomiske midler, og dette gjør noe med helhetstenkningen. En informant uttaler at det hadde vært mulig i direktørkollegiet å tenke helhet i større grad enn det som gjøres i dag. Informanten uttaler at dersom direktørene hadde fungert som et kollegium, så hadde de kunne hatt flere strategiske diskusjoner. Informanten mener at man har lett for å tenke at sitt område er så mye større enn de andre, eller mer spesielle, og at en selv er unike. Men totaliteten blir ikke i fokus når den enkelte ikke ser seg selv i den store sammenheng. Man må hele tiden tenke hjul og slutte læringsprosesser, men det gjøres ikke i stor nok grad mener informanten.

En annen informant, som er leder selv, sier at direktørene kanskje kunne være flinkere til å spørre hverandre om de har noen medarbeidere som kan bidra inn i prosjekter, fordi det handler om å anerkjenne hverandres kompetanse. Informanten påpeker også betydningen av å få inn tanken om at medarbeidere jobber for DSB som organisasjon, ikke bare for den enkelte enhet.

Vedkommende tror det handler om ledelsesutvikling, og sier at det er sitt nivå og nivået over som må bli utfordret på å ta disse diskusjonene, og begynne å tenke helhet i stedet for eget område. Informanten foreslår at DSB burde hatt et utviklingsprosjekt i denne sammenheng.

5.4.2 Nyttiggjøring av kompetanse for organisasjonslæring

Det foregår mye kollektiv læring i en organisasjon, men kollektiv læring fører ikke nødvendigvis til organisasjonslæring. Læring i organisasjoner handler om de prosesser som fører til kunnskap, som etter hvert nedfelles i organisasjonen selv (Stålsett, 2009). Lærende organisasjoner har evne til å nyttiggjøre seg ny kunnskap og kompetanse som er tilegnet i organisasjonen, for organisasjonslæring. En informant omtaler nettopp dette, og sier at en kan stille seg spørsmålet om læring fører til faktisk endring av atferd/rutiner/planer. Vedkommende sier:

”man kan jo stille seg spørsmålet om læring fører til faktisk endring av atferd/rutiner/planer, etc. 22. juli-kommisjonens rapport peker på at hendelser og øvelser munner ut i evalueringsrapporter med en rekke læringspunkter, men det fører ikke nødvendigvis til faktiske endringer. Fenomenet antas å gjelde generelt. Vi har som DSB gjennomført interne egenevalueringer etter 22.7 og etter Skagex, med til dels betydelige erfarings- og læringspunkter knyttet til egen kriseplan og kriseorganisasjon uten at dette har ført til nevneverdige endringer så langt”.

Kollektiv læring fører altså ikke nødvendigvis til organisasjonslæring. Informantene har erfart at det er tungt å komme videre med implementering av læringspunkter, og de sier at dette kan skyldes manglende prioriteringer og beslutninger, eller manglende systematikk i prosessen med

implementering. Informantene uttaler at også at medarbeidere i DSB kan bli flinkere til å se sitt arbeid i en større sammenheng. Men også betydningen av at ledere gjør dette blir omtalt av flere informanter. Her sier en informant:

”den enkelte ser ikke sitt arbeid i en større sammenheng, helhetstenkningen er ikke så god, den enkelte ansatte tenker på egne arbeidsoppgaver. Det er viktig å få inn en tanke om at vi jobber for DSB som organisasjon, ikke bare for den enkelte enhet. Vi jobber for at samfunnet skal bli tryggere og sikrere”.

Informantene peker på at det ville være hensiktsmessig med større trykk fra øverste ledelse i DSB når endringer skal gjøres, fordi det er der beslutninger tas og implementeringsprosesser iverksettes. Informantene mener at DSB har et forbedringspotensial med å følge opp at kunnskapen som direktoratet innehar medfører faktiske endringer; at det skjer organisasjonslæring.

5.4.3 Hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon relatert til kollektiv læring

Hovedkontoret i DSB kan ikke i stor grad betegnes som en lærende organisasjon ut fra teorien til Senge når det gjelder helhet og systemtenkning. DSB har en ambisjon om å ivareta helhet og systemtenkning, fordi å se helhet er en forutsetning for at direktoratet skal kunne ivareta sine strategiske ansvarsområder. Informantene er av den oppfatning at avdelinger og enheter ved hovedkontoret løser sine oppgaver på en god måte i det daglige, men at det kunne vært et høyere fokus på helhet og systemtenkning. Innholdet i dokumentet kunnskap og politisk relevans (DSB, 2010) omtales av informantene som direktoratets største forbedringspotensial. Hovedkontoret i DSB kan heller ikke i stor grad betegnes som en lærende organisasjon i forhold til teoriene til Garvin, Dalin, Senge, Wadel og Stålsett om kollektiv læring og organisasjonslæring.

Organisasjonen må hele tiden tenke hjul og slutte læringsprosesser, men dette gjøres ikke i stor nok grad mener informantene. Informantene peker videre på at det ville være hensiktsmessig med større trykk fra øverste ledelse i DSB når det gjelder læring og implementering av læringspunkter. Behov for endringer må erkjennes fra øverste ledelse, det må tas beslutninger om endringer, og læringspunkter må implementeres i hele organisasjonen.

6 Konklusjoner

I denne delen av oppgaven foretar jeg en konklusjon på problemstillingen, ut fra funnene som er gjort i forskningsprosjektet. Min problemstilling er ”*Er hovedkontoret i DSB en lærende organisasjon?*”, med tilhørende forskningsspørsmål hvordan DSB tilrettelegger for individuell læring, hvilke faktorer som påvirker erfaringsoverføring mellom medarbeidere, og hvordan ansattes kompetanse nyttiggjøres i organisasjonen.

6.1 Hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon

Alle organisasjoner kan betegnes som mer eller mindre lærende, men dette avhenger av det enkelte individs evne og vilje til å lære. Uten den individuelle læringen blir det ingen organisasjonsmessig læring. Men læring må også formidles i organisasjonen. Å dele kunnskap er en viktig del av organisasjonens mulighet for å lære. Kunnskap som er tilegnet må nyttiggjøres i organisasjonen, slik at organisasjonen hele tiden justerer atferd og reflekterer over praksis.

Er hovedkontoret i DSB en lærende organisasjon? DSB er en kunnskapsorganisasjon. DSB kan ikke sies å være en lærende organisasjon ut fra det normative teoretiske rammeverket til Dalin, Garvin, Senge og Wadel. Men forskerne beskriver en ideell verden, som etter min mening svært få organisasjoner vil kunne oppfylle. Menneskene er de viktigste ressursene i en organisasjon, med alt hva hver enkelt representerer. I ulike faser gjennom livet kan fokus på læring og kompetanseutvikling være vanskelig å få til. Det er likevel slik at innholdet i organisasjonsgrunnlaget som er etablert i DSB, og praksis ved ivaretagelse av daglige oppgaver i direktoratet, viser flere likhetstrekk med teorier om lærende organisasjoner, slik det er omtalt. Jeg har også fra første dag i forskningsprosjektet blitt møtt med positive holdninger, en interesse og åpenhet fra alle nivåer i hierarkiet ved hovedkontoret. Lærende organisasjoner har nettopp en slik åpenhet og vilje til læring. For meg som medarbeider ved hovedkontoret er det spennende å følge veien videre for DSB. I kapittel 2.3 oppsummerte jeg teori om lærende organisasjoner punktvis, og jeg bruker disse punktene når jeg gjør en konklusjon om hovedkontoret i DSB som lærende organisasjon.

6.1.1 Individuell læring

En lærende organisasjon kjennetegnes ved at mulighetene for læring er gode, og at disse mulighetene utnyttes av medarbeiderne. Informantene forteller at det er mange og gode muligheter for læring og utvikling i DSB, og det er opp til den enkelte medarbeider å benytte disse mulighetene. Kompetansepolicy som er utviklet i DSB har høyt fokus på medarbeideres kompetanseutvikling uansett livsfase.

En lærende organisasjon kjennetegnes ved at læring i høy grad er noe som foregår i mellommenneskelige relasjoner. Ved hovedkontoret i DSB er relasjon til kollegaer en av faktorene som informantene forteller at stimulerer til læring, jf. tabell 3.

Lærende organisasjoner har et mangfold av læringsarenaer, både enkeltindivid, i grupper og nettverk. Informantene uttaler at det er mange læringsarenaer i DSB, både formelle og uformelle. Dette kan være prosjekter, utredningsarbeid, arbeidsgrupper, seminarer, konferanser, interne kurs, eksterne kurs, arrangementer i regi av arbeidsgiver, lederutviklingskurs og liknende. Læring foregår også i uformelle arenaer som ved kaffepauser, i kantinen eller på kontorene.

Lærende organisasjoner har evne til å innhente ny kunnskap, se hvilken relevans den nye kunnskapen har, analysere informasjonen og gjøre seg nytte av den nye kunnskapen. DSB innhenter mye kunnskap gjennom måten en arbeider på i direktoratet. Forbedringspotensialet som er avdekket handler i hovedsak om å sammenstille og analysere kunnskapen som finnes i organisasjonen. Informantene påpeker at DSB kan bli flinkere til å bruke all kunnskapen som finnes i organisasjonen.

Lærende organisasjoner er dyktige på å lære av egne og andres erfaringer. En informant påpeker dette med at læring ikke alltid medfører endring, til tross for at læringspunkter er avdekket og dokumentert gjennom evalueringsprosesser. Informantene uttrykker at DSB har en vei å gå når det gjelder beslutning og implementering av relevante læringspunkter fra øvelser eller uønskede hendelser.

Mine konklusjoner på forskningsspørsmålet om individuell læring er:

- hovedkontoret i DSB kan betegnes som en lærende organisasjon relatert til at det er etablert et mangfold av læringsforhold
- hovedkontoret i DSB kan delvis betegnes som en lærende organisasjon relatert til at mulighetene for læring benyttes av medarbeidere, evne og vilje til læring
- hovedkontoret i DSB kan ikke betegnes som en lærende organisasjon i like stor grad relatert til erfaringslæring, systematisk erfaringsbasert læring er et forbedringspotensial
- hovedkontoret i DSB kan i noe grad betegnes som en lærende organisasjon relatert til kunnskapsinnhenting, men evne til sammenstilling og analyser av kunnskap kan bli bedre

6.1.2 Erfaringsoverføring

Lærende organisasjoner har evne til å dele kunnskap. Informantene opplever at kunnskapsdeling er opp til den enkelte medarbeider, og at kunnskap som innhentes ikke alltid spres. Informantene sier at kunnskap ofte brukes til det formålet den er hentet inn for, men man har ikke noe godt system for å lagre kunnskapen. Når man heller ikke helt vet hvem som kunne hatt nytte av den, så går den tapt.

Lærende organisasjoner har evne til å overføre kunnskap raskt og effektivt gjennom hele organisasjonen. Informantene sier at det er først etter 22.7 at læringspunkter har vært kommunisert systematisk i organisasjonen, selv om en har tatt lærdom av hendelser tidligere også. Læringspunkter må diskuteres i riktige fora for å vurdere hvilke tiltak som er hensiktsmessige å iverksette, men en bevisst kommunikasjon av læringspunkter ville medført at også de som ikke er berørt av hendelsen ville kunne ta lærdom.

Lærende organisasjoner legger til rette for kommunikasjon mellom enheter internt. Informantene påpeker at det å arbeide på tvers av enheter, og spesielt på tvers av fagavdelinger, er en utfordring. Her er det et forbedringspotensial i DSB, som er diskutert mye i organisasjonen blant annet i forbindelse med omorganiseringer.

En lærende organisasjon avdekker den tause kunnskapen som alle individer i organisasjonen har ervervet seg gjennom erfaringer. I DSB opplever informantene at det er opp til den enkeltes initiativ å få til kunnskapsdeling, og at det er ikke noe system for det. Informantene påpeker at det er et behov for å kjenne til medarbeideres kompetanse, og en videreutvikling av bruk av mulighetene som allerede er etablert i DSB.

Lærende organisasjoner er gode til å legge til rette for åpen dialog der man stoler på hverandre og utveksler informasjon. Et av funnene i forskningsprosjektet er nettopp at relasjon til kollegaer stimulerer til læring. Informantene opplever at medarbeidere har høy kompetanse og er faglig dyktige. Informantene sier videre at mange medarbeidere er åpne og endringsvillige, og at det foregår gode faglige diskusjoner. Medarbeidere sitter ikke med kortene tett inntil brystet, og det er en raushet med å dele kompetanse. Informantene sier at det er litt opp til en selv også, å ta initiativ til å skape relasjoner til kollegaer.

Min konklusjon på forskningsspørsmålet om erfaringsoverføring er:

- hovedkontoret i DSB kan i begrenset grad betegnes som en lærende organisasjon relatert til å avdekke taus kunnskap, dele kunnskap og overføre kunnskap raskt og effektivt gjennom hele organisasjonen, kunnskapsdeling er et forbedringspotensial

6.1.3 Nyttiggjøring av kompetanse

Lærende organisasjoner har evne til å nyttiggjøre seg ny kunnskap og kompetanse som er tilegnet. Informantene opplever at kunnskap ikke alltid medfører endringer i organisasjonen, det vil si at kollektiv læring ikke nødvendigvis fører til organisasjonslæring.

Lærende organisasjoner kjennetegnes av å etterstrebe et dynamisk forhold mellom læring som prosess og læring som resultat. En av informantene omtaler nettopp dette med læring som prosess, og sier at læring kan bli oppfattet som kritikk. Informantene uttrykker at det er et forbedringspotensial i DSB når det gjelder å gi ærlige og konstruktive tilbakemeldinger til medarbeidere relatert til personlig utvikling.

Lærende organisasjoner passer på at endringer skjer etter en konkret og bevisst plan, og ikke ved tilfeldigheter. Informantene påpeker at endringer som gjøres ikke er tilfeldige, men at det er for at det skal føre til et sted. Selv om en ikke kan finne et oppegående system for erfaringslæring brukes erfaringer likevel i det daglige arbeidet i DSB. Det er systematikken rundt erfaringslæring som informantene omtaler at mangler noe. På bakgrunn av det informantene uttaler er det et ønske om tydelige forventninger og prioriteringer fra DSBs øverste ledelse, fordi hverdagen er hektisk med et betydelig press for å produsere, levere og utkvittere arbeidsoppgaver.

Mine konklusjoner på forskningsspørsmålet om nyttiggjøring av kompetanse er:

- hovedkontoret i DSB kan ikke i stor grad betegnes som en lærende organisasjon relatert til helhet og systemtenkning, helhetstenkning i direktoratet er et forbedringspotensial
- hovedkontoret i DSB kan heller ikke i stor grad betegnes som en lærende organisasjon relatert til kollektiv læring og organisasjonslæring, kollektiv læring fører ikke nødvendigvis til organisasjonslæring

6.2 Veien videre

Det finnes ingen fasit på hvordan man skal lykkes med læring i organisasjoner, og hver organisasjon må finne sin vei mot å bli mer lærende. De grunnleggende ideer som lærende organisasjoner dreier seg om er hvordan man skal skape trygghet, trivsel og arbeids glede som gir sosial og faglig tilhørighet til andre mennesker. Lykkes man med dette får man et godt arbeidsmiljø, som vil ha positiv innvirkning på organisasjonens resultater. Funnene fra forskningsprosjektet som er presentert kan være relevante for den videre utviklingen av organisasjonen DSB. Jeg belyser også følgende områder med tanke på veien videre; betydningen av å videreutvikle kompetanseoversikt i DSB, betydningen av regelmessige øvelser i egen rolle for å stille de samme kravene til egen organisasjon som DSB gjør ut mot eksterne aktører, og betydningen av at DSB utvikler tettere kontakt med forsknings- og utviklingsmiljøer.

6.2.1 Videreutvikling av kompetanseoversikt

DSB kan med fordel videreutvikle løsningen med kompetanseoversikt på kanalen (intranett). Dersom medarbeidere legger ut relevant informasjon om utdanning, bakgrunn og erfaring kan det for eksempel bli synlig at du har inngått i ulike prosjekter, som ellers ikke ville være synlig etter noen år. Oversikten på kanalen er søkbar, og dermed kan en få en oversikt over medarbeidere som eksempelvis arbeider med øvelser. Dette er et enkelt og allerede tilgjengelig verktøy, som HR-avdelingen kunne profilert ytterligere.

6.2.2 Regelmessige øvelser i egen rolle

Det er også hensiktsmessig i videre utvikling av DSB at direktoratet stiller de samme kravene til egen organisasjon, som direktoratet gjør overfor andre aktører. Regelmessige øvelser i egen rolle er av betydning for å kunne ivareta direktoratets ansvar i arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap. Øvelser som i sin karakter er målbare, der læringspunkter følges opp med nødvendige tiltak, er hensiktsmessig at prioriteres, gjerne årlig.

6.2.3 Kontakt med forsknings- og utviklingsmiljøer

Flere av informantene omtaler at DSB kan videreutvikle kontakten mot akademiske miljøer innen samfunnssikkerhet, og ha et høyere fokus på forsknings- og utviklingsarbeid. Informantene uttrykker at samfunnssikkerhet og beredskap tradisjonelt har hatt vanskeligheter med å komme inn på forskningsområder, men at det er behov for dette, grunnet til dels store utfordringer og hull som det vil ta tid å fylle. Sentrale myndigheter må være villig til å sette av penger til forskning og utvikling innen samfunnssikkerhet. En informant uttaler at DSB til nå har vært noe passiv når det gjelder å tenke forskning. En annen informant sier noe av det samme, og påpeker at DSB kunne

vært bedre til å ta inn over seg forskning som pågår, og at slike resultater bør være et av grunnlagene for å drive en kompetent forvaltning. DSB har alle muligheter til å ha økt fokus på forskning og utvikling i samfunnet. Det er blant annet etablert et forsknings- og utviklingsnettverk (FoU) i DSB. Nettverket arbeider aktivt for å ivareta DSBs ansvar for å ta initiativ og bidra til økt koordinering av utrednings- og forskningsarbeid på samfunnssikkerhets- og beredskapsområdet. DSB arbeider for kontinuerlig kunnskapsutvikling på området, både som initiativtaker og bestiller av FoU-prosjekter, og som bruker av forskningsresultater.

Det er hensiktsmessig for DSB å videreutvikle samarbeidet med flere viktige fagmiljøer på en målrettet måte. DSB samarbeider med Universitetet i Stavanger på en rekke områder, men også eksempelvis Forsvarets forskningsinstitutt (FFI) og Universitetet i Oslo (UiO) vil være to relevante fagmiljøer for DSB. FFI innehar bred kompetanse innen forskning gjennom prosjektene Beskyttelse av samfunnet (BAS). UiO er den største aktøren i Norge innen forskning og undervisning. DSB har ambisjon om å følge med i den raske faglige utviklingen innen direktoratets komplekse og flerfaglige ansvarsområde, og har samtidig en ambisjon om å være en synlig aktør i samfunnet. DSB kan derfor med fordel videreutvikle kontakten med slike fagmiljøer.

Et siste spørsmål i læringssammenheng, som jeg lar stå ubesvart, er:

Hvordan vekke DSB til å bli en nysgjerrig organisasjon?

Litteraturliste

- Alvesson, M. (2002), *Organisasjonskultur og ledelse*, Abstrakt forlag
- Asbjørnsen, A., Ogden, T., Manger, T. (1991), *Skole- og opplæringspsykologi*, Fagbokforlaget
- Aven, T., Boyesen, M., Njå, O., Olsen, H., Sandve, K. (2004), *Samfunnssikkerhet*, Universitetsforlaget
- Bell, D., (1999), *The Coming of post-Industrial Society. A venture in social forecasting*, New York: Edition Basic Books
- Berg, M. E. (1993), *Organisasjonsutvikling: Metoder og teknikker*, Bedriftsøkonomens Forlag
- Blaikie, N. (2009), *Designing Sosial Research: the logic of anticipation*, Cambridge, Polity Press
- Bukh, P. N., Christensen, K. S., & Mouritsen, J. (2003), *Videnledelse: Et praksisfelt under etablering*, København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag
- Bø, I., Helle, L. (2008), *Pedagogisk ordbok*, Universitetsforlaget
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G., Røvik, K. A. (2004), *Organisasjonsteori for offentlig sektor*, Universitetsforlaget
- Christensen, T., Egeberg, M., Larsen, H. O., Lægreid, P. Roness, P. G. (2007), *Forvaltning og politikk*, Universitetsforlaget
- Dalin, Å. (1999), *Veier til den lærende organisasjon*, Cappelen Damm Akademisk Forlag
- DePorter, B. (1992), *Quantum learning*, Dell; 1 edition
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2004), *Verdier i DSB*
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, (2006), *Lederskapsprinsipper i DSB*
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2008), *Etiske retningslinjer i DSB*
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2009), *Mål og strategier 2009-2012*
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2009), *Kompetansepolitikk for DSB 2009-2012*
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2010), *Kunnskap og politisk relevans*
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2012), *Informasjonsbrosjyre om DSB*
- Dryden, G., Vos, J. (1995), *Læringsrevolusjonen, en praktisk håndbok for livslang læring*, Rotanor Bokproduksjon AS, Skien
- Dysthe, O. (2001), *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt forlag

- Elkjær, B. (2005), *Når læring går på arbejde, et pragmatisk blik på læring i arbeidslivet*, Forlaget samfundslitteratur
- Fivelsdal, E., Bakka, J. F., Nordhaug, O. (2004), *Organisasjon og ledelse*, Cappelen forlag
- Garvin, D. A. (1993), *Building a learning organization*, Harvard Business Review
- Garvin, D. A. (2000), *Learning in action - A guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business school press, Boston, Massachusetts
- Grønmo, S. (2004), *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Fagbokforlaget
- Hatch, M. J. (1997), *Organisasjonsteori, modern, symbolske og postmoderne perspektiver*, Abstrakt forlag
- Hellevik, O. (2011), *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, Universitetsforlaget
- Holdt Christensen, P. (2004), *Vidensdeling – perspektiver, problemer og praksis*, København: Handelshøjskolens Forlag
- House, R., Aditya, R. (1997), *Journal of Management*
- Huber, G. P. (1991), *The Contributing Process and the Literatures, Organization Science*, Vol. 2, No. 1, Special Issue: Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March
- Hustad, W. (1998), *Lærande organisasjoner: Organisering for kunnskapsutvikling*, Det norske samlaget
- Illeris, K. (2000), *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K. (2002), *Udspill om læring i arbeidslivet*, Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag
- Jacobsen, D. I. (2005), *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, Høgskoleforlaget
- Jacobsen, D. I., Thorsvik, J. (2007), *Hvordan organisasjoner fungerer*, Fagbokforlaget
- Jensen, S. S., Mønsted, M., & Olsen, S. F. (2004), *Viden, Ledelse og Kommunikation, Frederiksberg*, Samfundslitteratur
- Jones, A. M., & Hendry, C. (1992), *The learning organization: A review of literature and practice*, The HRD Partnership
- Justis- og politidepartementet, *St.meld. nr. 22 (2007-2008), Samfunnssikkerhet, samvirke og samordning*
- Justis- og beredskapsdepartementet, *Meld. st. nr. 29 (2011-2012), Samfunnssikkerhet*
- Kaufmann, A., Kaufmann, G. (2009), *Psykologi i organisasjon og ledelse*, 4. utgave, Fagbokforlaget

- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009), *Det kvalitative forskningsintervju 2. utgave*, Gyldendal norsk forlag
- Lindøe, P. (2003), *Erfaringslæring og evaluering*, Tiden norsk forlag
- March, J. (1991), *Exploration and Exploitation in organizational learning*, Organization Science, Vol. 2, No. 1
- Nonaka, I. (1994), *A dynamic theory of organizational knowledge creation*, Organization Science, Vol. 5, No. 1
- Nonaka, I., Takeuchi H. (1995), *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create Dynamics of Innovation*, Oxford University Press
- Nordhaug, O. (2002), *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*, Universitetsforlaget
- Perrow, C. (1999), *Complexity, Coupling and Catastrophe*, Pinceton, N.J., Princeton University Press
- Peters, T. (1992), *Liberation Management*, Knopf
- Pidgeon, N., O'Leary, M., *Man-made disasters: why technology and organizations (sometimes) fail*, Safety Science 34, 2000
- Rasmussen, J., *Risk management in a dynamic society: a modelling problem*, Safety Science Vol. 27, no 2, 1997
- Reason, J. (1997), *Managing the Risk of Organizational Accidents*, Ashgate publishing company
- Renn, O. (2008), *Risk Governance, Coping with uncertainty in a complex world*, Earthscan
- Senge, P.M. (1994), *The Fifth Discipline-the art and practice of the learning organization*, 5. Paperback edition, Currency Doubleday, New York
- Senge, P. M. (1994), *How do You Know if Your Organization is Learning, I: Reflections on Creating Learning Organizations*. Cambridge, USA
- Senge, P. M. (1999), *Den femte disiplin - Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*, Egmont hjemmets forlag
- Senge, P. M. (2007), *Forandringens formationer: utfordringerne i at bevare fremdriften i den lærende organisation*, Forlaget Klim
- Stålsett, U. (2009), *Veiledning i en lærende organisasjon*, Fagbokforlaget
- Spurkeland, J. (2005), *Relasjonskompetanse, resultater gjennom samhandling*, Universitetsforlaget

- Turner, B. A., *The organizational and Interorganizational Development of Disasters*, Administrative Science Quarterly, volume 21, September 1976
- Universitetet i Bergen (2007), *Organisering, læring og endring*, hefte, institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, det samfunnsvitenskapelige fakultet
- Von Krogh, G., Ichijo, K., Nonaka, I. (2000), *Enabling Knowledge Creation: How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*, Oxford University Press
- Von Krogh, G., Ichijo, K., Nonaka I. (2007), *Slik skapes kunnskap, hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*, N.W. Damm&Sønn
- Wadel, C. (1999), *Kommunikasjon – et mangfoldig samspill*, Seek A/S
- Wadel, C. (2002), *Læring i lærende organisasjoner*, Seek A/S
- Wadel, C. (2004), *Endringsledelse mot en lærende organisasjon*, Hegland trykkeri
- Wadel, C. (2005), *Samhandling og relasjoner*, Seek A/S
- Wadel, C. (2008), *En lærende organisasjon: et mellommenneskelig perspektiv*, Høyskoleforlaget
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. & Obstfeld, D. (1999), *Organizing for high reliability: Processes of collective mindfulness*, Research in Organizational Behavior, Vol. 21
- Whetten, D. A., Cameron, K. S. (1998), *Developing Management Skills*, Addison Wesley 8th edition

<http://www.bibsys.no/norsk/>

www.dsb.no

Vedlegg

- Nr 1 Informasjonsbrev
- Nr 2 Innledning til intervju
- Nr 3 Intervjuguide
- Nr 4 Skjemaer og samtykkeerklæring
- Nr 5 Informantene

Vedlegg nr 1 Informasjonsbrev

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger (UiS), og skriver min masteroppgave i høst. Jeg ønsker å skrive om DSB som lærende organisasjon. DSB har ambisjon om å være en lærende organisasjon, noe som fremkommer blant annet gjennom etablert virksomhetside, verdigrunnlag, lederskapsprinsipper og kompetansepolitikk for DSB 2009-2012. Et slikt fundament i organisasjonen antas å skape forventninger hos ansatte. Utgangspunktet for masteroppgaven er at jeg ønsker å undersøke hvordan et utvalg ansatte ved hovedkontoret opplever at DSB er en lærende organisasjon, ut fra ambisjonsnivået som er etablert. Jeg ønsker å ha spesielt fokus på erfaringslæring. Prosjektet er forankret hos direktør DSB og avdelingsdirektør HR. Funnene som gjøres i prosjektet kan være relevante for organisasjonsutviklingen, og kan medføre økt bevissthet rundt betydningen av erfaringslæring som system. For å belyse problematikken ønsker jeg å intervju 14-16 personer ved hovedkontoret, fordelt på avdelingsdirektører, avdelingsledere og rådgivere/seniorrådgivere. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om opplevelser, erfaringer og tanker omkring temaer knyttet til DSB som en lærende organisasjon. Hensikten med intervjuene er at informasjonen og funnene som kommer frem skal danne grunnlag for diskusjon av teori versus praksis. Jeg ønsker å undersøke hvilke formelle, strukturelle og kulturelle forhold i organisasjonen som stimulerer individuelle og felles læringsprosesser, og hvilke faktorer som hindrer eller begrenser erfaringslæring.

Intervjuene er tenkt gjennomført med en og en person, der jeg følger en intervjuguide som er utarbeidet på forhånd. Jeg vil bruke diktafon, og intervjuet vil bli lagret på en ekstern harddisk frem til sensur er falt. Data vil da bli slettet. Jeg vil ta notater under samtalen, og i etterkant utarbeide 1-2 sider med hovedinntrykk fra samtalen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tidspunkt. Intervjuene blir gjennomført i arbeidstiden, og på et møterom her ved hovedkontoret. Dersom du velger å delta i prosjektet har du innsynsrett, og du har rett til å gjøre endringer av feil og å slette opplysninger. Du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data bli slettet. Informasjon og opplysninger som kommer frem under intervjuene vil være konfidensielle. Personlige ytringer og meninger vil ikke bli personifisert eller gjenkjennbare i oppgaven. Personopplysninger vil bli avidentifisert, hvilket innebærer at opplysningene er indirekte identifiserbare fordi det finnes en koblingsnøkkel. Dataene vil imidlertid bli behandlet av få personer, og intervjuene blir lagret på en forsvarlig måte.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på kontoret 33 41 25 96, mobil 934 93 164 eller sende en e-post til elisabeth.tyskerud@dsb.no Min veileder ved Universitetet i Stavanger er Bjørn Ivar Kruke, og er å treffe på 51 83 15 48 eller bjorn.i.kruke@uis.no. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Intervjuene er planlagt gjennomført i oktober/november. Dersom du har lyst og anledning til å være med på intervju ber jeg deg om å returnere slippet nedenfor til meg, med tidspunkt der det er mulig å gjøre avtale med deg. Jeg vil på forhånd takke for din tillit og velvilje.

Med vennlig hilsen
Elisabeth Tyskerud
Rådgiver, Enhet for kompetanse og tjenesteplikt (KOT)

Mulige tidspunkter for gjennomføring av intervju

Navn: _____

Telefon: _____

Angi gjerne hvorvidt det er før eller etter lunsj som passer best.

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Uke 40 (1-5.10)					
Uke 41 (8-12.10)					
Uke 42 (15-19.10)					
Uke 44 (29.10-2.11)					

Vedlegg nr 2 Innledning til intervju

Informant nr _____

Informanten

Alder:

Stilling i DSB:

Utdanning og bakgrunn:

Antall år ansatt i DSB:

Skrive under på samtykkeerklæring

Selve intervjuet

DSB har ambisjon om å være en lærende organisasjon. Men hva er en lærende organisasjon? Eksempler fra visjon, virksomhetside, verdigrunnlag og lederskapsprinsipper.

Individnivå, forventning om

- alle tar ansvar
- evne og vilje til å bruke og dele sin kompetanse

Organisasjonsnivå, forventning om

- lære av erfaringer
- har systemer som sikrer kvalitet
- arbeider målrettet
- har fokus på relasjoner
- tilstreber samsvar mellom ord og handling
- ser helhet i delene
- tenker nytt
- prøver ut ideer
- tør å feile
- har mot til å utfordre vedtatte sannheter
- tar alternative synspunkter på alvor

Ledelsesnivå, forventning om

- den enkelte medarbeider gis oppmerksomhet
- det legges til rette for samarbeid
- leder lar alle ta ansvar
- leder gir tilbakemeldinger
- leder legger til rette for kompetanseutvikling og læring
- leder anerkjenner mangfold
- leder tar ansvar for helheten og stimulerer til nytenkning

Et slikt ambisjonsnivå antas å skape forventninger hos den enkelte ansatte. Det er skrevet mye teori rundt lærende organisasjoner.

Intervjuet kommer til å handle om noen relevante problemstillinger knyttet til det å være en **lærende organisasjon** og **erfaringslæring**, på individnivå, ledernivå og organisasjonsnivå.

Vedlegg nr 3 Intervjuguide

Tema 1 Fokus på læring

Hvordan vil du definere læring, hva legger du i begrepet?

Hvordan opplever du at fokus på læring er synliggjort og kommunisert i DSB?

Hvordan opplever du at kontinuerlig læring er verdsatt i DSB?

Tema 2 Forutsetninger for læring

Utfylling av skjema; perspektiver på læring ut fra slik du opplever din egen arbeidssituasjon.

Tema 3 Innhenting av ny kunnskap og utnyttelse av kunnskapen

Har du vært med i prosesser for å innhente ny kunnskap innenfor ditt fagområde?

Hvordan opplever du at DSB kontinuerlig innhenter og utnytter ny kunnskap innen ditt fagområde?

Kan du komme med noen konkrete eksempler på hvordan ny kunnskap har medført endret praksis innen ditt fagområde?

Hvordan opplever du DSBs evne til å innhente ny kunnskap?

Tema 4 Tilrettelegging for å lære av erfaringer

Har du vært involvert i diskusjoner som handler om å lære av erfaringer etter uønskede hendelser eller øvelser?

Hvordan opplever du at det å lære av erfaringer etter uønskede hendelser og/eller øvelser er tilrettelagt i DSB?
Hva gjøres? Hvordan gjøres det? Hvem er involvert?

Hvordan opplever du at det å lære av erfaringer er prioritert i DSB?

Tema 5 Intern dokumentasjon av læringspunkter

Har du vært med å utarbeide konkrete læringspunkter etter uønskede hendelser eller øvelser?

Hvordan opplever du at læringspunkter dokumenteres internt i DSB etter uønskede hendelser og/eller øvelser?
Hvilke systemer og rutiner kjenner du til at eksisterer?

Tema 6 Kommunikasjon av læringspunkter

Har du blitt orientert om læringspunkter etter uønskede hendelser eller øvelser, enten i din fagavdeling eller ved hovedkontoret?

Hvordan opplever du at læringspunkter kommuniseres internt i DSB etter uønskede hendelser eller øvelser?

Tema 7 Oppfølging av læringspunkter

Har du kjennskap til noen konkrete læringspunkter som er fulgt opp med tiltak etter uønskede hendelser eller øvelser i DSB?

Hvordan opplever du at effekten av tiltakene er vurdert?

Tema 8 Ansattes kunnskap og kunnskapsdeling

Hvordan opplever du at din kompetanse blir etterspurt av medarbeidere i DSB?

Hvordan opplever du at det blir tilrettelagt for at medarbeideres kunnskap blir synlig i DSB?

Hvordan opplever du at DSB "logger" kunnskap og erfaringer som den enkelte ansatte har, som gjør at kunnskapen tas vare på? Det vil si kunnskapsoverføring fra enkeltindivid til kollektivt eierskap - slik at utskiftning av medarbeidere i utgangspunktet burde være uproblematisk?

Tema 9 Ledere og tilrettelegging for læring

Hvordan opplever du at leder tilrettelegger for og etablerer gode forhold for læring?

Hvilke formelle og uformelle læringsarenaer opplever du i DSB?

Tema 10 Egen opplevelse av læring og læringskultur

Utfylling av skjema; Hvilke faktorer opplever du at stimulerer til læring i din hverdag? Hvilke faktorer opplever du at begrenser mulighetene for læring? Individuelt og i organisasjonen?

Tema 11 Kommunikasjon og kunnskapsdeling

Har du vært med i prosjekter som går på tvers i organisasjonen?

Hvordan opplever du at det tilrettelegges det for kommunikasjon, læring og kunnskapsdeling mellom enheter og avdelinger i DSB?

Hvordan opplever du samhandling og kunnskapsoverføring mellom de ulike enhetene og avdelingene?

Tema 12 Helhet og samlet kompetanse

Har du kjennskap til noen tverrfaglige arenaer i DSB som er etablert, der det er naturlig å utnytte breddekompetanse?

Hvordan opplever du at DSB utnytter den samlede kompetansen som organisasjonen til enhver tid innehar?

Er det noen andre du mener jeg bør snakke med/intervjue i dette prosjektet?

Vedlegg nr 4 Skjemaer og samtykkeerklæring

Skjema tema 2

Informant nr _____

Grader følgende påstander fra 1-4, der 1 betyr i mindre grad og 4 betyr i stor grad.

Påstand	Gradering
DSB har satsing på læring og kompetanseutvikling som medfører klare forventninger om resultat	
Ansatte har vilje og initiativ til læring og kompetanseutvikling	
Ansatte har arbeidsoppgaver som er meningsfulle og inspirerende	
Ansattes arbeid har innslag av nye utfordringer, slik at ny kunnskap utvikles	
Ansatte har handlingsfrihet på eget ansvar, med en romslig tabbektote	
Ansatte har innflytelse på beslutninger som angår eget arbeid	
Ansatte har tilgang på og benytter faglig støtte og veiledning	
Ansatte klarer å frigjøre seg fra sin tenkemåte, løsrive seg fra de ”brillene” ens fag og ståsted gir, for å ta inn over seg inntrykk som utfordrer kompetanse og tenkemåte	
Ansattes arbeidsresultater blir vurdert med god tilbakemelding	
Tilbakemelding om arbeidsresultater blir fulgt opp	
Formelle belønningssystemer stimulerer til læring	
Uformelle belønningssystemer stimulerer til læring	

Skjema tema 10

Informant nr _____

Nevn faktorer som du opplever at stimulerer til læring i DSB, og faktorer som du opplever at begrenser muligheten for læring.

Stimulerer til læring	Begrenser mulighet for læring

Samtykkeerklæring (denne ble fylt ut når intervjuet var ferdig)

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet DSB som lærende organisasjon, og bekrefter at informasjon gitt under intervjuet kan benyttes i masteroppgaven.

Signatur _____

Vedlegg nr 5 Informantene

Jeg har valgt å gjengi utdanning og bakgrunn slik det ble oppgitt under intervjuet, for å vise bredden i informantenes kompetanse. Informantene listes i tilfeldig rekkefølge.

Alder	Stilling i DSB	Utdanning og bakgrunn	År i DSB
43	Seniorrådgiver	Siviløkonom med fordypning i organisasjon og strategisk analyse, universitetsfag i psykologi og økonomi/administrasjon	4
64	Avdelingsdirektør	Befalsskole, krigsskole, stabsskole, høgskole, war college, defence college, jobbet 35 år i Forsvaret	9
56	Sjefsingeniør	Ingeniørhøgskole, jobbet 15 år i kjemisk/teknisk industri, laboratoriearbeid, produksjonskontroll, laboratorieleder	19
48	Seniorrådgiver	Mastergrad i samfunnssikkerhet, jobbet hos Fylkesmannen, Helsetilsynet, Helsedirektoratet	7
55	Avdelingsdirektør	Jobbet i Forsvaret fra 1977 – 2004, inn- og utland	6
52	Seniorrådgiver	Biolog, universitetsutdanning, jobbet i kommune og hos Fylkesmannen	4
57	Konstituert avdelingsdirektør	Sivilingeniør elektro, økonomiutdanning, ABC vern i Forsvaret, jobbet som klinikkisjef i medisin, vært konsernsjef i børsnotert selskap, deleier i offentlig vannverk	5
43	Seniorrådgiver	Hovedfag i statsvitenskap	15
64	Direktør	Cand polit, forskning, jobbet i departement, hos Fylkesmannen, i skolesektor	9
41	Seniorrådgiver	Cand phil historie, lektorkompetanse i samfunnsfag	14
40	Senioringeniør	Sivilingeniør, jobbet som elektriker og i el tilsyn	7
41	Seniorrådgiver	Mellomfag pedagogikk og spesialpedagogikk, påbegynt hovedfag i pedagogikk, jobbet i privat sektor	9
53	Avdelingsdirektør	Cand scient, hovedfag geofysikk, støttefag matematikk, informatikk, miljøfag, pedagogikk, maskiningeniør, jobbet hos Fylkesmannen og i Forsvaret, offiser	8
55	Avdelingsleder	Politihøgskole, ingeniørhøgskole, høgskoleutdanning i administrasjon og ledelse	20
54	Avdelingsleder	Cand real fysikk (eksperimentell fysikk), jobbet 5 år justervesenet/direktoratet for måleteknikk (laboratorium), 9 år på meteorologisk institutt/instrumentavdelingen og 7 år i Sensoror	6
40	Seniorrådgiver	Jurist, jobbet som advokat i privat sektor	5
35	Avdelingsleder	Mastergrad samfunnsvitenskap, jobbet med beredskap i 7 år	5
51	Avdelingsleder	Befalsutdanning, etterutdanning pedagogikk, diverse Sivilforsvarskurs og redningstjenestekurs, FADs saksbehandlingskurs, stabsskole, jobbet 6 år i Forsvaret	27
40	Avdelingsleder	Statsviter, mellomfag psykologi, jobbet i meningsmålingsbransjen (Opinion)	4
44	Avdelingsleder	Cand polit, hovedfag i sosiologi, jobbet i Statens vegvesen, forsker	6